Paed.th.
6758
s

Paed.
C. 80

~~Paed. C. 80~~
Paed. th. 6758 s

5 4

<36642222620012

<36642222620012

Bayer. Staatsbibliothek

6 Brit. Mm.

Die

Hamiltonische Frage

untersucht

von

C. A. Schmid,

Diaconus und Präceptor zu Göppingen.

GYMNASIAL-BIBLIOTHEK FREISING

Stuttgart. 1838.

Franz Heinrich Köhler.

Bayerische Staatsbibliothek München

GYMNASIAL-BIBLIOTHEK
FREISING

Arnold's Buchdruckerei.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorwort.

Die vorliegende Abhandlung sollte ursprünglich als Anzeige des Schriftchens „Kurze Kritik der Hamilton'schen Sprach-Lehrmethode von Christian Schwarz, Professor am Obergymnasium in Ulm. Stuttgart 1837" in dem „Correspondenzblatt für Lehrer an den Gelehrten- und Realschulen Würtembergs" erscheinen, wagt sich aber nun selbstständig vor das Publikum, theils weil ihr Umfang das Maß einer Anzeige überschreitet, theils weil die Hamilton'sche Frage doch wohl nicht bloß die Leser jenes Blattes interessirt. Schwarz tritt mit großer Entschiedenheit auf; er fürchtet, „das „Contagium des Hamiltonismus könnte in wahl-

„verwandtschaftlichem Gefolge des Zeitgeistes „weiter um sich greifen, und vielleicht über „eine ganze Generation unheilbares geistiges „Siechthum verbreiten; deßwegen wollte ihm „fast längere Fortsetzung der Rolle eines passi- „ven, schweigsamen Zuschauers eine unverant- „wortliche Sünde dünken, begangen an der „schuldlosen Jugend der Mitwelt, wie dem „schuldlosen Männerthume der Nachwelt" (p. 5). Seine Schrift hat es zuerst mit der Abhandlung des Dr. Kröger (Catecheten am Waisenhause zu Hamburg), welche Kirchenrath Schwarz in seine „Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Leipzig 1833." aufgenommen hat, und dann mit den Vorreden zu den Hamilton'schen Lehrbüchern von Dr. Tafel (Lehrer der französischen Sprache am Gymnasium zu Ulm) zu thun, und es hat nach mehreren Spuren den Anschein, daß dem Letzteren gerade die bittersten Partieen vorzugsweise gelten. Tafel hat in dem Schriftchen „Hamilton und seine Gegner. Stuttg. 1837." auf diese Angriffe in würdiger Weise geantwortet, d. h. so, daß er sich nicht sowohl auf einzelne Einwürfe direct einließ, als die angegriffene Methode mit ihren Voraussetzungen

positiv darstellte. Allein so sehr dieß in Rücksicht auf persönliche Verhältnisse seiner würdig war, so ist doch damit der Sache selbst nicht vollständig gedient. Mir scheint das Interesse, welches diese Frage für unser Schulwesen hat, eine andere Behandlung dieses Streits zu verlangen, um so mehr, als Schwarz das Programm von Klumpp über denselben Gegenstand (Stuttgart 1835.) nur in der Vorrede nennt, sonst aber mit geringen Ausnahmen völlig ignorirt. Ich hielt es zwar für unthunlich, die Schwarz'sche Schrift Satz für Satz vorzunehmen und zu prüfen, wie es Schwarz mit der Kröger'schen Abhandlung gethan, theils weil es dadurch dem Leser nur erschwert würde, die allgemeinen Gesichtspuncte aufzufassen, theils weil es zu viele Wiederholungen herbeiführte, theils weil es die Darstellung doch allzuschleppend machte. Dagegen nahm ich mir vor, an die allgemeine Besprechung der Sache die Prüfung der von Schwarz vorgelegten Gründe gegen die Hamilton'sche Methode im Einzelnen anzuknüpfen und ließ dabei wissentlich keine seiner Einwendungen unbeachtet, wenn ich gleich nicht jede untergeordnete Behauptung, welche mir unrichtig schien, speciell anführte. Dane-

den berücksichtigte ich noch die Gründe, welche Deinhardt in seiner gehaltreichen Schrift „Der Gymnasial-Unterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.“ der Hamilton'schen Methode entgegensetzt, weil Deinhardt, soviel ich weiß, außer Schwarz der Einzige ist, welcher der Hamilton'schen Methode in der neuesten Zeit eine etwas ausführlichere Beurtheilung hat angedeihen lassen. Ich wußte dabei wohl, daß auch dieses Verfahren noch der Rundung, der Gefälligkeit der Darstellung Eintrag thun müsse; allein ich glaubte den Lesern auf diese Weise eine unbefangene Abwägung der Gründe und Gegengründe am meisten zu erleichtern und so der Wahrheit zu dienen. Von demselben Interesse geleitet, habe ich es mir versagt, diejenige Waffe zu gebrauchen, welche den trockenen Gegenstand vielleicht hätte pikanter machen können, die Ironie. Schwarz hat allzu reichlich Gebrauch davon gemacht und, wie es mir vorkommt, nichts Anderes damit bewiesen, als daß die Waffen des Witzes nur verletzen, nicht aber den Streit entscheiden. Wer auf Kosten der alten Methode lachen will, mag das Schriftchen von Wurm „Hamilton und Jaco-

tot, die neusten Reformatoren des Sprach-Unterrichts. Hamburg 1831." zur Hand nehmen.

Ich habe bei der ganzen Sache kein persönliches Interesse irgend einer Art; indem ich für die Hamilton'sche Methode spreche, wünsche ich durchaus nichts, als in meinem Theile der Sache des Jugend-Unterrichts zu dienen, obwohl ich es auch für keine unverantwortliche Sünde hielte, wenn ich mich nicht öffentlich den Vertheidigern jener Methode beigesellte. Ich werde es daher auch als dankenswerth ansehen, wenn ein Anderer meine Gründe widerlegt und mich überzeugt, daß ich bisher im Irrthum gewesen sey. Für ganz unwichtig wird man den Gegenstand nicht halten können; mögen immerhin die persönlichen Eigenschaften des Lehrers wichtiger seyn, als seine Methode, mag immerhin anerkannt werden, daß in seinem klaren Verstande, in seinem ernsten, sittlichen Willen der Haupthebel seiner Schule liegt; — daß auch die Methode, besonders wenn sie so tief in den Organismns der Schule eingreift, wie die hier zur Sprache kommende, kein unbedeutendes Moment enthält, weiß jeder Kundige. Darum würde es mich sehr freuen,

wenn ich dazu beitragen könnte, daß tüchtige Lehrer sich bestimmt sähen, denjenigen Maßstab an die Hamilton'sche Methode zu halten, welcher allein in letzter Instanz entscheiden kann, den Maßstab eigener Erfahrung.

Im Januar 1838.

Als vor etwa 10 Jahren die Hamilton'sche Methode in den Kreis der pädagogischen Fragen eintrat und eine Zeitlang im Vordergrund der Besprechung stand, so wandte ich, noch ein angehender Lehrer, derselben alle die Aufmerksamkeit zu, welche ein mit solchen Ansprüchen auftretendes System nur immer fordern kann. Die Resultate, welche sie geliefert haben wollte, waren auffallend genug*); die Gründe, mit denen sie unterstützt wurde, schienen aus der Natur der Sache genommen, zum Theil von schlagender Wahrheit; durch anscheinende Sonderbarkeiten, konnte man denken, müsse man sich nicht sogleich abstoßen lassen. Ich sah jedoch keine Möglichkeit, die Sache an den Probierstein zu legen, welcher doch den Werth einer Unterrichts-Methode für den Einzelnen zuletzt bestimmt, an den Probierstein der eigenen Erfahrung. Auch als

*) Die Auctoritäten berühmter Philosophen u. s. w. für die Haupt-Grundsätze der Hamilton'schen Methode kann, wer sich dafür interessirt, bei Schwarz p. 55 oder nach vollständiger in der nächsten Quelle, woraus jene Notizen genommen sind, in dem oben genannten Kröger'schen Aufsatze p. 356 fgg. nachlesen.

die Lehrbücher der fremden Sprachen nach Hamilton'schen Grundsätzen von Tafel erschienen waren, konnte ich mich zu einem Versuche mit denselben nicht entschließen: der gewählte Stoff — das Evangelium Johannis — hielt mich ab. Es schien mir unvermeidlich, daß die wörtliche Uebersetzung dem Schüler manchmal ein Lächeln abnöthigte, und ich fürchtete, es möchte dieß nach psychologischen Gesetzen mit dem Stoffe in eine Verbindung treten, welche in ernsteren Rücksichten störend wirken könnte. Erst mehrere Jahre später kam mir das Buch von Wagner in die Hände, welcher die äsopischen Fabeln zu einem Lehrbuch nach Hamilton'scher Methode bearbeitet hat (Gießen 1834), und ich begann nun mit einer Abtheilung Anfänger im Griechischen nach demselben einen Hamilton'schen Cursus. Es waren ein paar Schüler dabei mit guten, einige mit ziemlich guten, ein paar mit mittelmäßigen Anlagen. An die methodische Anleitung, in welcher ich die Hamiltonianer selbst von einander abweichen sah, glaubte ich mich eben deßhalb nicht in allen Puncten binden zu müssen und lehrte daher meine Schüler namentlich gleich von Anfang an aus der wörtlichen Uebersetzung eine andere in richtigem Deutsch bilden und bald auch aus dem vorkommenden Material einzelne Regeln — etymologische und syntactische — abstrahiren. Der Erfolg war meinen Erwartungen entsprechend: in weniger als Jahresfrist waren die Schüler soweit gekommen, als ich sie sonst in noch einmal soviel Zeit gebracht hatte. Von da an interessirte ich mich noch mehr für die Hamilton'sche Litteratur und vernahm es daher mit Freuden, daß die öffentliche Besprechung, welche, wenigstens in unserem Vaterlande, eine Zeitlang geruht hatte, durch einen

Mann, welcher einen sehr günstigen Ruf als Lehrer für sich hat, wieder aufgenommen sey. Sobald es mir möglich war, nahm ich daher das Schriftchen von Prof. Schwarz zur Hand, mit der Absicht, es förmlich zu studiren und mir wo möglich ein definitives Urtheil über die Sache zu bilden. Allein ich gestehe, daß ich meine Hoffnungen nicht erfüllt sah. Daß Schwarz entschieden gegen die Hamilton'sche Methode ist, machte mich nicht irre; ein Verwerfungsurtheil, motivirt durch Gründe aus Vernunft und Erfahrung, welche mir selbst auch triftig erschienen wären, hätte mich zwar zur Revision meiner Erfahrungen bestimmen müssen, aber auch die Sache für mich zum Abschluß bringen und mich dadurch wesentlich fördern können: ich hatte mein Herz nicht an diese Methode gehängt und würde ihr mit kaltem Blute den Abschied gegeben haben. Aber es schien mir, Schwarz habe dem Hamiltonismus sein Recht nicht angethan, indem er, statt hauptsächlich den Grundgedanken des Systems einer unbefangenen Prüfung zu unterwerfen, vorzugsweise Modificationen angegriffen habe, welche wohl nur zufällig, nicht wesentlich genannt werden müssen, oder deren Bedeutung für das System er entweder nicht einsah, oder nicht einsehen wollte — von Anderem, was seinen Blick getrübt zu haben scheint, nicht zu reden. Deßhalb versuchte ich nun, auf einer etwas breiteren Grundlage meine Ansicht zu construiren, und so weit es mir möglich wäre, auch in einem größeren Kreise auf eine gerechtere Würdigung der Hamilton'schen Methode hinzuwirken.

Wem es darum zu thun ist, sich einer Erscheinung in diesen und ähnlichen Lebensgebieten wirklich zu be-

mächtigen, nicht aber, baldmöglichst mit ihr fertig zu werden und sich ihrer zu entledigen, der muß meines Erachtens *auf den Kern derselben losgehen* und ihn von den Hüllen seiner zufälligen Erscheinung losgeschält in seinen wesentlichen Bestandtheilen betrachten. Wenn wir so billig und so wahrheitsliebend sind, diese Behandlung auch der Hamilton'schen Methode angedeihen zu lassen, so wird sich uns, wenn ich nicht irre, *als das Wesentliche derselben der Grundgedanke* darstellen: Wer fremde Sprachen lehren will, muß erstens, *was den Stoff betrifft*, dem Schüler gleich von Anfang an die Sprache als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorführen, also *lauter Sprachganze, Sätze geben*, und zweitens, was die *Form der Mittheilung, die Methode* betrifft, ihn die *Gesetze der fremden Sprache möglichst selbstständig erkennen* lassen. Der entgegenstehende Grundsatz ist: der Lehrer soll den Schüler zuerst mit den *einzelnen Bestandtheilen*, aus welchen die Sprache ihre Gebilde zusammensetzt, bekannt machen und ihn dann erst den Sinn von gegebenen Sätzen verstehen lehren und die *Gesetze* der Sprache soll er ihm zur Auffassung mittheilen und dann an Beispielen einüben. Man wird eine Methode, welche auf den *ersten* Grundsatz gebaut ist, eine *Hamilton'sche* nennen können, wenn sie auch in der Ausführung von Hamiltons eigener Weise nicht unbedeutend abweicht; während diejenige Methode, welche den *letztgenannten* Grundsatz voranstellt, nicht mit Unrecht die *alte Methode* heißen wird, nicht als ob sie vor Hamilton überall geherrscht hätte, oder von den einzelnen Leh-

rern streng befolgt worden wäre; *) vielmehr mögen sehr häufige Abweichungen — vielleicht glückliche Inconsequenzen, vielleicht aber auch mit Bewußtseyn und Absicht vorgenommen — Statt gefunden haben. Eben so wenig möchte ich mit dieser Benennung für Hamilton eine neue Entdeckung vindiciren, da bekanntlich schon vor ihm Viele ähnliche Wege eingeschlagen haben; das aber wird anzuerkennen seyn, daß Hamilton in unserer Zeit zu Befolgung jenes Grundsatzes den folgenreichsten Impuls gegeben und eine Zeitlang, vielleicht zu ausschließlich, auch für die Ausführung im Einzelnen die Richtung bestimmt hat.

Für den ersten Hauptgrundsatz der Hamilton'schen Methode, daß man dem Schüler von Anfang an sogleich ganze Sätze vorführen solle, wird zunächst das geltend gemacht, daß diejenigen, welche auf nicht künstlichem Wege Sprachen erlernen, ebenfalls nur Sätze (elliptische Sätze, wie sie im gemeinen Leben häufig sind, begründen natürlich in diesem Zusammenhang keine Einwendung), nicht einzelne, unverbundene Worte hören, und die Erfahrung beweise, daß das Ziel auf diesem Wege in weit kürzerer Zeit erreicht werde, als auf dem anderen. Das Kind lerne seine Muttersprache, wer sich im Auslande aufhalte, lerne die Sprache des Volks, unter welchem er wohne, außerordentlich schnell. In Be-

---

*) Schwarz selbst macht der Hamilton'schen Methode p. 56 fg. einige Concessionen, wo er räth, „den alten Bau, wo er schadhaft seyn sollte, zu verbessern." Wenn er aber in die dort geschilderte, oder vielmehr angerathene, verbesserte Methode Elemente des Hamiltonismus aufnimmt, so wird er nicht behaupten können, daß eben dieses diejenige Methode sey, welche er als die alte im Vorhergehenden vertheidigt habe.

zug auf die Kinder wird nun zwar eingewendet, die Zeit, in welcher sie ihre Muttersprache erlernen, sey doch nicht so gering, da sie nicht, wie die Schüler, nur einzelne Stunden, sondern den ganzen Tag über darin geübt werden (cfr. Schwarz p. 16.); allein man muß auch bedenken, daß die Geisteskräfte in jenem zarten Alter, in welchem von der Muttersprache am meisten gelernt wird, sich eben noch in einem unentwickelten Zustande befinden und das rasche Ergreifen der Sprache also von dieser Seite um so mehr zu verwundern ist. Bedeutender ist die Einwendung, welche man machen könnte, daß für Kinder und für Solche, welche sich in der Fremde aufhalten, die Sprache eben ein unmittelbares practisches Interesse habe, indem sie ohne dieselbe vom Verkehr des Lebens ausgeschlossen wären, fast nur mittelst derselben, und wenigstens durch sie am sichersten und schnellsten sich verständlich machen und Andere verstehen, ihre Gedanken, Empfindungen, Wünsche u. dgl. ausdrücken und ihre Zwecke erreichen können. Das Gewicht dieser Einwendung ist meines Erachtens nicht zu verkennen, und wenn man zugeben muß, daß jene schnellen Fortschritte jedenfalls großentheils auf Rechnung dieses Umstands zu setzen sind, so muß man eben damit darauf Verzicht leisten, einen Gegner der Hamilton'schen Methode mittelst dieses Grundes für sie zu gewinnen; verwirft er die andern Gründe für dieselbe, so kann er sagen: jene schnelle Fortschritte sind allein aus diesem Grunde zu erklären, und auch der Freund der Hamilton'schen Methode wird nicht im Stande seyn, so lange er bei dieser Erfahrung stehen bleibt, zu ermitteln, wie viel zu dem gewonnenen Resultat auch dadurch beigetragen worden

sey, daß der Sprachstoff schon aus ganzen Sätzen bestanden habe. *) Auch wenn Jemand die von den

---

*) Eine andere Einwendung macht Schwarz p. 13, wenn er sagt: „Das Argument, welches man von der Art der Er„lernung der Muttersprache hernimmt, ist nicht stichhaltig, „da eine Täuschung durch Erschleichung dahinter zu stecken „scheint. Es werden hier wesentlich verschiedenartige, also „unvergleichbare Dinge einander gleichgesetzt. Alle Sprachen „wurzeln zwar in den Urgesetzen des Denkens und haben „in dieser Rücksicht gemeinschaftliche Eigenschaften; allein der „äußere Ausdruck des Gedachten gestaltet sich bekanntlich in „jeder einzelnen Sprache, besonders einer Stammsprache, „auf eine eigenthümliche Weise. Da nun aber eine fremde „Sprache unwillkührlich und nothwendig an und mittelst der „Muttersprache, nicht, wie diese, unmittelbar, erlernt wird, „und zwar durch mehr oder minder bewußte Ideenassociation „in Auffassung der Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten in „Vergleichung mit der eigenthümlichen, der Dolmetscherin „der fremden, der bleibenden Grundnorm für diese, so tritt „bei Erlernung der letzteren nicht das Verhältniß der Koor„dination, sondern das der Subordination zu der Mutter„sprache ein, als einem Mittel zum Zwecke." Das Wahre an der Sache wird wohl, einfach ausgedrückt, folgendes seyn: Die Muttersprache bleibt (in der Regel) diejenige Form, in welche der Geist seine Gedanken zunächst kleidet, sein regelmäßiges Organ; was er in der fremden Sprache vernimmt, das übersetzt er zuerst in jene; sie wird ihm also mittelbares, nicht, wie die Muttersprache, unmittelbares Werkzeug seyn (die der Logik entnommene Ausdrücke Coordination und Subordination können hier nichts aufklären; denn daß z. B. die deutsche und die lateinische Sprache zwei dem Begriff „Sprache" untergeordnete, einander selbst aber beigeordnete Begriffe sind, das gehört nicht hieher); allein was folgt daraus? doch nicht das, daß die Erlernung der Muttersprache und die einer fremden „wesentlich verschiedenartige Dinge" seyen? In beiden Fällen muß das Gedächtniß Klänge, welche eine gewiße Sache bezeichnen sollen, auffassen und sich einprägen; ob nun der Geist an eine bestimmte

Kindern hergenommene Analogie zwar aufgeben wollte, weil jene ersten Jahre, in denen die Welt nur frische Eindrücke auf den Menschen macht und so manchfache Entwicklungen in ihm vorgehen, keine Vergleichung mit den späteren Jahren zulassen, dagegen den Werth des anderen Arguments vertheidigte, indem er auf die Erfahrung hinwiese, daß auch derjenige, welcher, um die fremde Sprache zu erlernen, sich unter das Volk begiebt, dessen Muttersprache sie ist, nicht bloß in demjenigen Gebiete der Sprache so schnelle Fortschritte macht, welches der gewöhnlichen Umgangssprache, den Lebensbedürfnissen u. dgl. anheimfällt, sondern auch in ferner liegenden Gebieten, in den Begriffskreisen der Kunst und Litteratur u. s. f., so würden die Gegner immer noch entgegnen können: Diese Fortschritte seyen dem besonderen Eifer des Lernenden, seinem Interesse für die besprochenen Gegenstände, dem Einflusse des lebendigen Dialogs und ähnlichen zufälligen Umständen zuzuschreiben.

Außerdem gibt es Gegner, welche in Bezug auf den ersten Theil dieses Arguments die zu Grunde gelegte Thatsache läugnen und im Gegentheil in der Art, wie Kinder ihre Muttersprache lernen, eine Stütze für die *alte* Methode finden. Schwarz sagt p. 8: „Mit dem Auswendiglernen der Vocabeln wird der „naturgemäße und richtigste Anfang gemacht, wie

---

Bezeichnung desselben Begriffs schon gewöhnt ist, oder ob er ihn zum erstenmal durch Worte bezeichnen lernt, das begründet in Beziehung auf die Art der Erlernung keinen wesentlichen Unterschied, sonst müßte für den andern Fall, wenn man eine fremde Sprache unter dem fremden Volke lernt, derselbe Unterschied wesentlich seyn, was doch der Erfahrung zufolge keineswegs Statt findet.

„denn auch das Kind in seiner Muttersprache mit Verständnisse (Sylben und Buchstaben geben ihm Nichts „zu denken) zuerst einzelne Wörter in ihrer Abgerissenheit auffaßt und ausspricht: Kind. Lieb.; dann „Kind lieb; darauf: lieb Kind; endlich: das Kind ist „lieb. Ferner: Mama. Kind. Brot; — später: „Mama Kind Brot; endlich: Mama, das Kind will „Brot.“ Vergl. auch p. 14. Die eingeklammerten Worte, um dieß im Vorbeigehen zu berühren, sprechen gerade gegen die alte Methode, indem die Hamiltonianer sogleich sagen werden: eben darum wollen wir auch dem kleinen Lateiner, Griechen u. s. w. nicht etwas zum Anfange geben, das ihm nichts zu denken giebt, also keine Vocabeln; was aber die Hauptsache betrifft, so übersieht Schwarz, daß es sich nicht nur um das handelt, was das kleine Kind spricht, sondern auch um das, was es hört; er muß ja doch zugeben, daß auch die kleinen Kinder in Sätzen sprechen hören (daß die Erwachsenen manchmal die Kindersprache nachahmen, thut nichts zur Sache, und sie werden bekanntlich dadurch dem Kinde nicht verständlicher) und daß sie Sätze als Sätze verstehen, wenn sie sie schon nicht sogleich als solche nachbilden lernen. Sobald aber der Geist des Kindes überhaupt soweit zum Bewußtseyn gekommen ist, daß die Sprachentwicklung beginnt, äußert sich seine Thätigkeit, freilich ohne daß es sich Rechenschaft davon geben könnte, in den von der Logik beschriebenen Formen, und diese Thätigkeiten seines Geistes will das Kind auch in der Sprache ausprägen; seine Worte sind also als Fragesätze, Heischesätze u. s. f., kurz als Sätze aufzufassen und werden auch so aufgefaßt. Daß es von einem gedachten Aussagesatz

nur etwa das Subject und das Prädicat ausspricht — das Wichtigste, gewöhnlich Anschaulichste — beweist nicht, daß es nur die diesen entsprechenden Wörter „in ihrer Abgerissenheit“ gedacht hat, sondern nur, daß die Auffassung der sprachlichen Formen für ihre Verbindung noch nicht sicher, das Sprachvermögen noch nicht gelenk genug ist, um ein vollständiges Bild des Gedachten zu geben; es versucht ja die ersten Schritte auf der Bahn des Denkens, wie des Sprechens, und die Entwicklung der Sprache kann der des Verstandes nur folgen. Aber selbst, wenn wir die Richtigkeit jener Behauptungen über die Anfänge der Kindersprache völlig zugäben, müßten wir den darauf gebauten Schluß in Anspruch nehmen, da ja diese Analogie wenigstens darauf führen würde, man solle, um der natürlichen Sprachentwicklung beim Kinde zu folgen, zuerst Vocabeln, dann aber möglichst bald Sätze lernen lassen, Declinationen und Conjugationen hingegen erst dann zusammenstellen, wenn sich der Schüler des Materials der Sprache einem guten Theile nach bemächtigt habe; denn auch das Kind lerne die deutsche Formenlehre nach der Zusammenstellung der Grammatik erst dann, wenn es die Formen bereits gebrauchen gelernt habe. Uebrigens ist es, wie ich schon oben andeutete, eine mißliche Sache, um alle von dieser Altersstufe hergenommenen Analogieen, und ich zweifle, ob die Gegner Hamilton's ein großes Gewicht darauf legen könnten, selbst wenn sie, was aber durchaus nicht der Fall ist, ihnen günstig wären.

Doch Schwarz nimmt noch andere Analogieen zu Hülfe. Er sagt p. 27: „Jedes aus verschiedenen „Theilen bestehende Ganze in der Körperwelt, wie in „der geistigen, im Gebiete der Natur, wie in dem

„der Kunst, ist natürlich durch das Zusammentreten „der Theile in einer gewissen Ordnung entstanden; „so in der Tiefe der Erde das Metall, so das Haus, „so die Physik, Chemie, die Logik [?], so die Sprache. „Mögen über die Entstehung der menschlichen Sprache „die Resultate der gelehrten Forschungen noch so ver„schieden seyn, darüber doch wird unter Vernünftigen „keine Meinungsverschiedenheit herrschen, daß den er„sten Menschen nicht sogleich eine Wortmasse und ein „sprachliches Ganzes vorlag; sondern daß die Bildung „der Laute und Wörter und Worte und Sätze bis zur „Kunstvollendung des Ganzen eine allmählige Schö„pfung durch Jahrhunderte hindurch, also ein syn„thetischer Akt war, wie dieß die dürftige und lose „Sprache der Wilden und unserer Kinder und die in„tensiv und extensiv steten Sprachfortschritte der letz„tern — in den Entwicklungsstufen des menschlichen „Individuums repräsentiren sich aber die der Gattung — „faktisch beweisen. Dieser Gang der Natur, der „besten Leiterin, muß, wie überhaupt, so auch im „Sprachunterrichte befolgt werden.“ Man könnte vielleicht die Wahrheit des ersten Satzes in Zweifel ziehen und auf den wesentlichen Unterschied, der zwischen organischen und unorganischen Ganzen besteht, auf das Verhältniß der Sprache zum Geist und seiner Thätigkeit als eines Bildes zum Abgebildeten aufmerksam machen; allein es kommt ja überhaupt nicht darauf an, auf welche Weise die Sprache ursprünglich geworden ist, nicht einmal darauf, was sie ist — ein organisches Gebilde, würde ich freilich sagen, das in einem andern Lebendigen, im Geiste, seinen Ursprung und dessen Glieder nur im Zusammenhang mit dem Ganzen ihr Leben haben — sondern es handelt

sich um das Erlernen einer schon vorhandenen, ausgebildeten Sprache, und hiezu kann die Analogie des Natursohns, der die Sprache erst schafft, keine Anleitung geben. Ueberdieß könnte man auch hier geltend machen, daß seine ersten Worte eben Worte, keine Wörter (Vocabeln), sind, weil sie, wenn auch in unvollkommener Form, Gedanken ausdrücken, und daß man nicht stärker auch gegen diese Analogie verstoßen kann, als wenn man die verschiedenen möglichen Beugungsformen der Wörter systematisch zusammenstellt, d. h. Declinationen und Conjugationen lernen läßt.

Auf solche Vergleichungen endlich, wie sie Schwarz p. 11. 28. 29., fast scheint es, mit besonderer Vorliebe, ausführt, wird er gewiß selbst keinen besonderen Werth legen. Pag. 28. z. B. sagt er: „Zuerst „lernt der Zeichenschüler Finger, Zehen, Nase, Mund, „Ohr ꝛc. zeichnen, dann Hand, Fuß, Gesicht, Kopf, „die ganze Menschen-Figur, nicht umgekehrt.“ Die Methode von Peter Schmid und ihre Resultate will Schwarz, beiläufig gesagt, ignoriren. Pag. 11. „Daß „man von dem Erlernen einzelner Wörter ausgehen „müsse, liegt so auf flacher Hand, wie die Nothwen„digkeit, bei der Construktion eines Baues zuerst die „einzelnen Theile, die Balken, Riegel, Steine u. s. w. „herbeischaffen und zuzurichten.“ Aber wer ein Haus bauen will, könnte ein Gegner sagen, schafft nicht die Materialien für eine ganze Stadt herbei, sonst könnte er absterben, bis er an's Bauen käme; und so lernt der Schüler die einzelnen Wörter lieber schon in ihrer Zusammenfügung zu einem Satze, damit er sich gleich des Ganzen freuen kann, als daß er eine Masse von Vocabeln aufspeichert, welche losgerissen

keinen Sinn, also auch für den Knaben keinen Reiz haben. Auch die Hamilton'sche Methode schafft zuerst die Materialien herbei, nur thut sie es nicht auf die zweckwidrige, ermüdende Weise, wie die alte. Die Analogie von dem Hause (p. 28.), „mit dessen De„struirung ja auch der angehende Baukünstler nicht „den Anfang mache," kann schon deßwegen gegen das analytische Verfahren beim Sprachenerlernen nichts beweisen, weil bei diesem bekanntlich Beides gelernt seyn will, das Verstehen und das Sprechen oder Schreiben einer Sprache, bei dem Baumeister dagegen die Construction Hauptsache ist, die Destruction in der Wirklichkeit hingegen ein sehr kostspieliger, und, da derselbe Zweck durch Risse u. dergl. erreicht werden kann, ein sehr überflüssiger Umweg wäre.

Die Freunde der Hamilton'schen Methode fahren nun aber fort: die oben angeführten schnellen Fortschritte der Kinder in ihrer Muttersprache und Aelterer in fremden Sprachen beruhen zum Theil auf Gründen, welche auch bei Erlernung von fremden Sprachen in der Schule wirksam seyen, und zwar sey dabei zuerst das Interesse in Erwägung zu ziehen, welches der Inhalt einflöße. Das Kind und auch der Erwachsene, sofern er nicht vermöge seiner wissenschaftlichen Richtung sich besonders für die Form interessirt, will Sachen hören, und die Sprache hat ihm nur als Mittel zu Auffassung dieser, also einen untergeordneten Werth. Wenn daher dem Schüler bloße Sprachformen ohne Inhalt dargeboten werden — und dieß ist der Fall, solange die Wörter nicht zu Sätzen verbunden sind — so können es nur außerhalb der Sprache liegende Gründe seyn, die seine Lernbegierde spornen; bekommt er aber mit und in

der Sprache zugleich Sachen aufzufassen, so bilden diese ein weiteres Reizmittel für ihn, ein weiteres Gegengewicht gegen seine natürliche Trägheit; er sieht darin eine Frucht, die ihn schon für seine ersten Anstrengungen belohnt und eben deßwegen seinen Eifer für die folgenden rege erhält. Schwarz widerspricht dieß zwar und setzt der Behauptung Krögers (p. 16), „es sey dem Kinde gleichgültig, z. B. in welchem Ca„sus das Wort Cäsar stehe; es gehe auf den Sach„Inhalt und Frage, was Cäsar gethan habe," Folgendes entgegen: „Die Frage ist nicht die, und kann „nicht die seyn, woran das Kind Gefallen finde. „Dieser würde sich so ziemlich auf Essen und Trinken „und Kinderspiele, und was das Lernen betrifft, auf „Anekdoten aus seiner Sphäre beschränken, und selbst „auf das sich nicht ausdehnen, was Cäsar gethan „habe." Allein wenn man auch zugiebt, daß die Rücksicht auf das den Kindern Angenehme nicht die suprema lex seyn kann, so ist es doch ein allgemein anerkannter pädagogischer Grundsatz, daß ceteris paribus der angenehmere Weg zu einem Ziele dem weniger angenehmen vorgezogen werden müsse, und das Wohlgefallen des Kindes, an welchem der Lehrer einen Bundsgenossen für seine Zwecke finden kann, ist also immerhin ein Moment, das Beachtung verdient. Die weitere Behauptung aber, daß das Kind sich für das, was Cäsar gethan habe, nicht interessire, steht wenigstens mit meinen Ansichten und Erfahrungen über die Kindesnatur in geradem Widerspruch, und ich zweifle sehr, ob Schwarz hierin die Stimmfähigen auf seiner Seite haben wird. Sie könnte höchstens einigen Schein haben, wenn man ein ganz zartes

Alter voraussetzte; allein mit eigentlichen Kindern sollte man das Latein nach keiner Methode anfangen, auch nach der alten nicht. „Fängt unser Schüler an, „nach dem Sachinhalte zu fragen,“ fährt Schwarz p. 17. fort, „so ist er längst so weit, daß er im „Stande ist, denselben übersetzen zu können, und zwar „mit lebendigerem Interesse, als der Hamilton'sche.“ Nach der alten Methode fragt freilich der Knabe lange nicht nach dem Sachinhalt, weil Declinationen und Conjugationen ihm keinen darbieten; aber ob er, wenn ihm ein seinem Alter angemessener Stoff gegeben wäre, nicht schon früher, nicht gleich Anfangs darnach fragen würde? Ich behaupte, daß der Knabe auf jeder Altersstufe zuerst nach dem Inhalt fragt, wenn er anders für ihn verständlich ist; wenn man es also vermeiden kann, daß der Knabe an Lehrgegenständen, die ihn nicht anziehen, nach langer Mühe es dahin bringen muß, daß ihm das Anziehende zugänglich wird, so meine ich, müsse man es vermeiden; es könnte ja sonst der Eine und der Andere unterwegs schon, noch ehe er ans Ziel kommt, müde werden und Lust und Liebe zur Sache überhaupt einbüßen; der Weg, auf welchem der junge Lateiner zum Genuß der Sachen gelangen soll, könnte Manchem zu steil erscheinen, das grammatische Dorngebüsch, durch welches er sich durchwinden muß, zu abschreckend.

Aber, hält Schwarz diesem ganzen Grundsatz entgegen, die alte Methode geht ja vom Einfachsten aus, denn (p. 8) „die einfachsten Bestandtheile der „Sprache, als Zeichen einzelner Vorstellungen, sind „Wörter; also beginnt man am richtigsten mit dem „Auswendiglernen von Vocabeln“ — wenn nur diesem

„also“ nicht allerlei Zweifel entgegenständen! Das Einfachste ist eben oft für den Knabensinn, der durch Unterhaltendes angezogen seyn will, das Langweiligste; Vocabeln aber ohne Zusammenhang sind Glieder, die vom Ganzen losgerissen, kein Leben mehr haben. Mit noch mehr Recht würde man sagen können: die einfachsten Bestandtheile einer Pflanze sind Blätter oder gar Fasern ꝛc., also beginnt man damit am richtigsten den Unterricht in der Pflanzenkunde — und doch würde dieser Unterrichtsgang bei Kindern unzweckmäßig seyn. Ferner p. 11: „Mit Vocabeln wird angefangen, „weil man ohne sie nicht zu Sätzen fortschreiten kann“ (ausser wenn man mit Sätzen anfängt, wie dieß bei der nicht künstlichen Erlernung einer Sprache immer geschieht). „Die Vocabeln werden aber gleich Anfangs in ihren regelmäßigen Formen erlernt“ (d. h. vollständige Declinationen und Conjugationen), „weil „ohne diese kein regelmäßiger Satz gebildet und ver„standen werden kann;“ da müßten also auch Kinder in ihrer Muttersprache keinen regelmäßigen Satz verstehen und bilden können, ehe sie die Declinationen und Conjugationen derselben gelernt haben!

Ein weiterer Grund, den man für den in Frage stehenden Hamilton'schen Grundsatz anführen kann, liegt in den Regeln der Mnemonik. Es ist eine bekannte, auf den Gesetzen der Ideen-Association beruhende Erfahrung, daß man ein in sich zusammenhängendes Ganzes leichter behält, als einzelne, abgerissene Theile. Eben deßhalb wird der Hamilton'sche Schüler seine aus ganzen Sätzen bestehende Aufgabe unter übrigens gleichen Bedingungen leichter lernen und besser behalten, als derjenige Schüler, welcher Vocabeln oder eine Aufgabe aus der Formenlehre zu ler-

nen hat. Hiemit hängt zusammen, daß der Hamilton'sche Schüler die Bedeutungen der Wörter lernt, wie sie sie im jedesmaligen Zusammenhange haben, eben darin also ein Schutzmittel gegen ihre falsche Anwendung besitzt, das dem andern Schüler entgeht. Jeder Lehrer macht doch beinahe täglich die Erfahrung, daß seine Schüler Wörter der fremden Sprache für eine gewisse Bedeutung in einem solchen Zusammenhange gebrauchen, in welchem sie sie nicht haben, und ich glaube der Zustimmung Vieler sicher zu seyn, wenn ich behaupte, daß dieß auch mit Folge das Vocabelnlernens sey. Der Hamilton'sche Schüler faßt das Wort ursprünglich in einer bestimmten Beziehung auf und die Erinnerung an den Zusammenhang, in welchem es da gewesen ist, steht ihm später warnend zur Seite.

Die Formen endlich prägt sich der Hamilton'sche Schüler nicht in der Zusammenstellung ein, wie sie der Grammatiker giebt, dessen Gründe für seine Anordnung weit über den Schüler-Horizont hinausliegen, sondern zugleich mit ihrer Bedeutung im Gebrauch. Wenn ihm mensam vorkommt, so findet er es als Object eines transitiven Zeitworts oder von einer Präposition regiert und dergleichen; wenn er amet liest, so sieht er es abhängig von ut, ne u. s. w. und lernt somit die Form und ihren Gebrauch zumal. Eben dieß bestreitet freilich Schwarz und behauptet, der Hamilton'sche Schüler lerne (p. 38) „nur diese „und jene einzelne Form von diesem und jenen ein„zelnen Worte, ohne angeben zu können, wodurch sie „sich eigentlich von andern Formen desselben Worts „und den Formen anderer Wörterklassen unterschei„den;" er glaubt z. B., sie können mensae als gen.

und dat. sing. und als nom. plur., oder mensis = den Tischen und mensis = der Monat nicht von einander unterscheiden (ibid.). Aber warum sollen sie das nicht so gut lernen, als andere Schüler? Wenn sie auf der Einen Seite gelernt haben mensis = den Tischen, auf der Andern mensis = der Monat, so wissen sie so gut als die Andern, daß das zwei verschiedene Wörter in verschiedenen Beugungsfällen sind, die aber gleichen Laut haben; und wenn sie das Eine mal gelernt haben mensae = des Tisches, das Andere mal mensae = dem Tische, so wissen sie soviel als der Schüler der alten Methode, und vielleicht noch etwas mehr: Beide wissen, daß mensae im gen. und dat. sing. gleich lautet, und der Hamilton'sche Schüler weiß auch noch, in was für einer Verbindung der gen. oder der dat. zu setzen ist. *) Dieß hat nämlich der andere Schüler wenigstens dadurch noch nicht gelernt, daß ihm eingelehrt worden ist: nom. Wer? mensa der Tisch; gen. Wessen? mensae des Tisches u. s. f.; denn daß dieß eitel Mechanismus ist, davon bin ich für meinen Theil überzeugt. Der Knabe gewöhnt es sich an, nom. Wer? gen. Wessen? zu sagen, wie er sich zu Manchem dressiren läßt, aber er denkt nichts dabei. Zwar wird da und dort ein Lehrer den Sinn dieser Fragen erklären und dem Knaben etwa sagen, sie sollen es sich so vorstellen, als ob Jemand das fragliche Wort nicht verstanden

*) Unbegreiflich ist mir daher die Aeußerung von Schwarz, wenn er p. 42 sagt: „der Hamilton'sche Schüler beschäftige sich mit todten Wörtern und Formen, denn ihm können diese nicht anders, denn als starr und todt erscheinen, da sie für ihn völlig inflexibel und intractabel sind." (?)

hätte; wenn er es nun wissen wollte, so würde er beim nom. fragen „Wer?“ beim gen. „Wessen?“ u. s. f. und das mag er ihnen — sie werden es nöthig haben — durch Beispiele an Sätzen deutlich zu machen suchen, so daß sie es vielleicht für dießmal verstehen; aber es fragt sich noch sehr, ob sie sich dieser Auseinandersetzung in den später vorkommenden Fällen nun erinnern und den Sinn jener Fragen deutlich verstehen werden; ist dieß aber nicht der Fall, so setzt sich, wie gesagt, ein Mechanismus fest, der dem rechten Verständniß einen Riegel vorschiebt. Es haben sich ohne Zweifel schon unzählige Knaben, und zwar gewiß nicht die unfähigsten Schüler, curiose Gedanken darüber gemacht, was doch jene Fragen bedeuten sollen, und in unzähligen Fällen den Casum falsch gewählt, ob sie gleich das „nom. Wer?“ ꝛc. aufs Geläufigste auswendig wußten. Aber gerade solche und ähnliche Mißstände sind es meiner Meinung nach, wodurch es erklärlich wird, warum so oft bei dem 10jährigen Lateiner viel weniger geistige Regsamkeit wahrzunehmen ist, als bei dem 7jährigen Knaben; jener hat sich daran gewöhnen müssen, so gar viel Unverstandenes geduldig in sich aufzunehmen, gegen welches sich dieser noch sträubt. — Schwarz deutet zwar p. 38 fg. an, der Hamilton'sche Schüler könne die gleichlautenden Casus deßwegen nicht unterscheiden, weil er nicht construiren gelernt habe; allein man wird ihm die Voraussetzung nicht zuzugeben genöthigt seyn, daß nur die alte Methode construiren lehre. Das hingegen wird man einräumen müssen, daß dem Hamilton'schen Schüler bei einer vorkommenden Form eines Wortes nicht sogleich auch die andern möglichen Formen desselben einfallen können, wie dieß bei der alten Me-

thode immerhin möglich ist; nur geht damit nichts Großes verloren; vor der Hand weiß er die vorgekommenen Formen und die weiter möglichen wird er auch lernen, wenn es Zeit dazu ist, zwar nicht schon Anfangs nach der Ordnung der Grammatik, allein was schadet dieß?

Die Gegner der Hamilton'schen Methode legen freilich eben darauf ein großes Gewicht, um dieselbe als durchaus unwissenschaftlich darzustellen; allein ich fürchte, sie decken damit nur eine üble Blöße der alten Methode auf. *) Sie preisen die Grammatik wegen ihrer systematischen Gestaltung, als diejenige Wissenschaft, in welcher die Logik ihre adäquateste Verkörperung gefunden habe, in welche man daher die Jünger der Wissenschaft nicht frühe genug einführen könne. Was das Erste betrifft, so ist der Streit doch noch sub judice; wenigstens sind in Betreff der wissenschaftlichen Anordnung der Grammatik besonders in neuerer Zeit sehr verschiedene Ansichten aufgestellt

---

*) Schwarz sagt p. 11. „Da die massenweise Erfassung des „fremden Sprachkörpers nicht so schnell vor sich gehen kann, „wie die der Muttersprache, so ist im Fortgang des Unterrichts eine Abweichung der künstlichen Erlernung einer fremden Sprache von der natürlichen Muttersprache nothwendig" (d. h. da man den Gang der Natur nicht vollständig nachbilden kann, so muß man ihn ganz verlassen), „da jene mehr „eine successive (gewiß!), „diese mehr eine simultane, das „Fortschreiten in jener mehr ein zeitliches, in dieser mehr ein „räumliches" (?), „dort ein von Gesetzen geleitetes, selbstbewußtes, hier mehr ein zufälliges, mechanisches ist", als ob es keine zweckmäßigeren Gesetze gäbe, als diejenigen, welche der Gang der systematischen Grammatik vorschreibt, und als ob ein von dem letzteren abweichender Weg deßwegen ein mechanischer wäre!

und allerlei Versuche durchgeführt worden, ohne daß man von Einem derselben sagen könnte, daß er einigermaßen allgemein als wissenschaftlich anerkannt sey. *) Aber wenn dieß auch der Fall wäre, so folgt daraus noch lange nicht das Zweite; denn die Fähigkeit, ein System zu begreifen, und das Interesse dafür kommt nicht vor den Jahren; dem Knaben bleibt die Grammatik eben ein Aggregat von Regeln mit vielen wunderlichen Ausnahmen, dessen innerer Organismus ihm ziemlich gleichgültig, ja geradezu unverständlich ist, und erst in reiferen Jahren kann er zu ihren esoterischen Lehren, die ihm bis dahin Mysterien waren, durchdringen. Weil er also das System doch nicht als System auffassen kann, so muß man es ihm auch nicht als solches geben, und eben deßhalb ist der Unterricht auch von den Banden der systematischen Ordnung loszusprechen. Aber welche Ordnung soll man denn befolgen, wenn nicht die Ordnung der Grammatik? Die methodische, die freilich eine andere ist, als die grammatische, wohl auch eine für den Lehrer minder bequeme. Doch hierüber wird das Nähere weiter unten eine passendere Stelle finden; hier nur die beiläufige Bemerkung, daß nach meiner Ueberzeugung das verknöcherte Wesen nicht weniger Lehrer, welche längere Zeit an unteren Classen lateinischer Schulen gearbeitet haben, — eine in mancher Rücksicht, besonders in Rücksicht auf die Schüler, bedenk-

---

*) Die Zurückführung „der alten natürlichen Eintheilung der „Grammatik in die Lehre der congruentiae und der darauf „folgenden discrepantiae", welche Schwarz p. 59. für die vorgeschlagene verbesserte Methode empfiehlt, wird der wissenschaftlichen Grammatik auch nicht sonderlich frommen.

liche Erscheinung — vornehmlich mit daher zu erklären ist, daß sie nach der bisherigen Methode nicht nur großentheils fast inhaltsleeren, wenigstens den Geist nicht nährenden Unterrichtsstoff zu behandeln haben, sondern auch in der vorgezeichneten Ordnung der Grammatik ein gar zu bequemes Ruhekissen besitzen, so daß sie leicht versucht sind, mit dieser scheinbaren Ordnung ihr pädagogisches Gewissen zu schweigen, und nun im alten Geleise fortschlendern, ohne das Bedürfniß einer Methode zu empfinden, welches bei Lehrer und Schülern das geistige Leben in höherem Grade weckte und in Anspruch nähme.

Doch es ist Zeit, daß ich mich zur Prüfung des Grundsatzes wende, welchen ich oben als den zweiten Hauptgrundsatz der Hamilton'schen Methode bezeichnet habe. Während sie nämlich dem Schüler den Sprachstoff in der Gestalt und Fülle reicht, wie ihn das Leben bietet, giebt sie ihm von der Grammatik vor der Hand nichts, sondern überläßt es ihm selbst, die Sprache nach und nach als einen gesetzmäßigen Organismus zu erkennen. Damit ist natürlich keineswegs gesagt, daß der Hamilton'sche Schüler mit der Grammatik gar nicht bekannt werden solle, wie Schwarz z. B. p. 26 voraussetzt; die Hamilton'sche Methode weicht von der alten nur ab in Hinsicht auf die Zeit und die Art, in welcher die Regeln der Grammatik zu erlernen seyen; was also in der angeführten und in andern Stellen über den Werth des grammatischen Verständnisses einer Sprache überhaupt gesagt ist, beweist nichts gegen die Hamilton'sche Methode.

Auch für den zweiten Hauptgrundsatz beruft man sich zuerst auf die Beispiele, welche die Kinder

darbieten, indem sie ihre Muttersprache erlernen, und Ausländer, indem sie die Sprache des fremden Volkes im Verkehr mit demselben sich aneignen. Beide brauchen nichts von der Grammatik zu hören, und dennoch lernen sie die Sprache; wer auch nur eine mäßige Zeit unter einem fremden Volke gewesen ist, wird einem Andern, der die Sprache desselben lange grammatisch studirt hat, manchmal zurufen können „so sagt man nicht"; er ist ihm nicht nur an Herrschaft über das Material der Sprache, sondern auch an Sprachgefühl, an Tact überlegen. Das werden nun freilich die Gegner der Hamilton'schen Methode entweder nicht zugeben oder wenigstens aus Gründen erklären, welche keine günstige Anwendung auf jene Methode verstatten, und der alte Spruch des Seneca: longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla wird hier nicht gelten sollen. Vielleicht sind die folgenden Gründe überzeugender.

Naturgemäß sey es, behaupten die Freunde der Hamilton'schon Methode, den Stoff, das Concrete vorangehen, die Abstraction erst nachfolgen zu lassen; der Stoff ist ja eher vorhanden, als das daraus Abgezogene, die Sprache eher, als die Grammatik. Hat aber der Geist das Material einmal zu einem guten Theile in sich aufgenommen, so ist auch der Geist des Knaben im Stande, die in demselben ausgeprägten Gesetze selbstständig wahrzunehmen und aufzufassen; er ist dazu befähigt, weil ja die Gesetze der Sprache einem wesentlichen Theile nach nur Ausdruck der Gesetze des Geistes selbst sind, und weil ihm bei einer fremden Sprache insbesondere noch das zu Statten kommt, daß er die eigene bereits kennt und mit ihren Gesetzen bekannt ist, sey es, daß sich bloß

ein Sprachtact in ihm gebildet, oder daß sich das Bewußtseyn dieser Gesetze auch auf theoretischem Wege zur vollen Klarheit erhoben hat.

Hievon behauptet nun Schwarz das gerade Gegentheil und sagt p. 15., „dieser Gang, daß die Praxis der Theorie vorausgehe, müsse nicht nur nicht, „sondern könne nicht einmal die Richtschnur abgeben „für das Lehr- und Lerngeschäft. Alles Lernen, wenn „es diesen Namen verdienen soll, kann nur ein regelrechtes, alles Lernen im Gebiete der Wissenschaft — „und was sollte mehr das Gepräge der Wissenschaftlichkeit an sich tragen, als die Sprache? — nur „ein rationelles seyn.“ Fast sollte man meinen, der Name Lernen schließe alles Quälende in sich und nur das Regelrechte, Peinliche verdiene diesen Namen. Aber warum soll denn gerade hier der von der Natur vorgezeichnete Gang nicht eingehalten werden? Welche Bedeutung hat denn in diesem Zusammenhang der dafür angeführte Grund: das Lernen im Gebiete der Wissenschaft müsse ein rationelles seyn? Heißt denn das etwa „rationell lernen“, wenn der Knabe die Grammatik von vorn anfängt und durchmacht, bis er damit zu Ende ist? Hat er damit das wissenschaftliche System begriffen? Hat bei diesem Geschäft der Lehrer seine Wissenschaftlichkeit erprobt? Wo ist denn überhaupt „das Gepräge der Wissenschaftlichkeit“ bei der bisherigen Sprachlehrmethode? Vocabeln, Declinationen und Conjugationen, darunter hinein vielleicht etwas Exponiren und Componiren — das sieht doch nicht gar wissenschaftlich aus, weder wenn man an die Thätigkeit des Lehrers, noch wenn man an die der Schüler denkt. Die Wissenschaft hat überhaupt mit dieser Stufe nichts zu schaffen, außer insofern etwa

der Lehrer sich von der Methode, welche er befolgt, Schritt für Schritt wissenschaftliche Rechenschaft geben kann; erst wie der Jüngling heranreift, beginnt bei ihm die Fähigkeit wissenschaftlichen Erkennens, und daß dann die Wissenschaft der Grammatik, sammt allen ihren noch unerledigten Fragen, ein vorzügliches Mittel ist, diese Fähigkeit zu wecken und zu üben, davon bin ich ebenfalls überzeugt; nur hat dieß kein Moment für die vorliegende Frage. Schwarz fährt fort: „Wird ja selbst in der Muttersprache Keiner zur „Erkenntniß des Warum? folglich zur Sicherheit „und Fehlerfreiheit im Gebrauche derselben gelangen, „wenn er sie nicht grammatikalisch verstehen gelernt, „oder überhaupt keine Grammatik gelernt hat.“ Allein, wenn man ihm auch diesen Satz zugiebt, ob sich gleich einige Bedenklichkeiten dagegen erheben, so folgt ja daraus nur, daß man auch die fremde Sprache grammaticalisch verstehen lernen, nicht aber, daß man mit der Grammatik gerade anfangen müsse. Eben so wenig ist der folgende Grund beweisend: „Das „Kind lernt seine Muttersprache sechs Jahre vor der „Schulzeit, auch außer der Schule, sein ganzes Leben „hindurch. Sollte also dem Hamilton'schen Schüler „der Vortheil eines schon vor dem Anfang des Un„terrichts vorräthigen Sprachschatzes zu Statten kom„men, so müßte man nur die fremde Sprache zur „Muttersprache machen.“ Eben deßwegen, weil das Material der Sprache vor dem Unterricht noch nicht vorhanden ist, fängt man bei dem Unterricht damit an, es herbeizuschaffen, und kann dann eher hoffen, etwas mit jenem Vortheil bei der Muttersprache Analoges zu gewinnen, als wenn man, jenem Mangel

zum Trotz, statt mit der Praxis, mit der Theorie beginnt.

Schwarz behauptet ferner (p. 41): „Zur Abstraktion einer festen Regel aus der Menge verschie„den nüancirter Stellen gehört schon eine Fertigkeit „des Abstraktionsvermögens und Richtigkeit des Ur„theils, wie sie sich bei Knaben nicht findet. Deß„halb haben bekanntlich Männer, Grammatiker ge„nannt, dieses Geschäft übernommen.“ Allein wenn die Knaben nicht in noch zartem Alter fremde Sprachen zu lernen anfangen, wenn sie an ihrer Muttersprache grammatische Begriffe handhaben gelernt haben und im Uebersetzen einige Uebung besitzen, so werden sie im Stande seyn, den Unterschied zwischen der fremden und ihrer Muttersprache sich zum Bewußtseyn zu bringen, und um ihnen, wo sie sich verirren wollten, zurecht zu helfen, etwa auch ihre Erkenntnisse allgemeiner zu machen, dazu sind dann die Lehrer da, auch Männer, wie die Grammatiker. Ich kann nicht einsehen, warum (nach p. 30) „die vorläufige „Ableitung der Regeln auf analytischem Wege, weil „der Lehrer seine Bemerkungen nur in abgerissener „Vereinzelung beibringen könne und im Schüler kei„nen Anhaltspunkt finde, als ein Unding erscheinen „sollte, während bei der bisherigen Methode systema„tisch fortgeschritten wird, und jede neue Zuthat sich „an die schon gewonnene Erkenntniß anschließt und „darauf basirt.“ Was es mit dem systematischen Fortschreiten bei der bisherigen Methode und dem inneren Zusammenhang der Erkenntnisse ihrer Schüler für eine Bewandtniß hat, weiß Jeder, der unsere Schulen und die Resultate der bisherigen Methode kennt; ich bin aber nach dem oben Gesagten weit entfernt, den

Lehrern daraus einen Vorwurf zu machen; das πρῶτον ψεῦδος liegt in der Methode, welche die systematische Ordnung der Grammatik zu Grund legt. Wenn dagegen dem Hamilton'schen Schüler bald über diese, bald über jene Eigenthümlichkeit der Sprache ein Licht aufgeht — mit oder ohne Hülfe des Lehrers —, so sammelt sich ein grammatischer Stoff in ihm an, der, wenn die rechte Zeit dazu gekommen ist, schnell Ordnung und Zusammenhang erhält und ihn in den Stand setzt, das sprachliche Material immer vollständiger zu bewältigen. Warum sollte nun aber derjenige, welcher auf analytischem Wege sich der Sprache bemächtigt hat, (nach p. 25.) die ganze Masse der Wörter und Wörtercomplexe seines ersten Lehrbuchs beständig im Kopfe haben müssen, um irgend etwas außer demselben zu verstehen? So wenig, als jetzt der 12jährige Knabe seinen kleinen Bröder noch ganz auswendig zu können braucht. Beide unterscheiden sich nur ungefähr so, wie zwei Reisende, von denen der Eine die Charte studirt hat, ehe ihm eine Anschauung von dem Lande geworden war, der Andere erst, nachdem er einige Touren in dem Land gemacht, sich auch mit Hülfe der Charte orientirt hat. Aber freilich, Schwarz erhält damit, indem er als das erste Lesebuch den Livius annimmt, einen schlagenden Grund gegen die Hamilton'sche Methode, welche „ein Riesengedächtniß „fordere, welches jedenfalls für nichts Anderes mehr „Raum gestattete!!"

In dem Bisherigen liegt auch die Antwort auf den ersten Hauptgrund, aus welchem Deinhardt die Hamilton'sche Methode verwirft. „Diese Methode „ist," sagt er p. 196., „für Gymnasien völlig un„brauchbar, weil sie unwissenschaftlich ist. Sie knüpft

„die Aneignung der Sprache an die Uebersetzung eines „beliebigen Schriftstellers. Die Worte, Formen und „Regeln werden in derjenigen Folge gelernt, in wel„cher sie sich in dem gewählten Schriftsteller gerade „darbieten. Die Aufeinanderfolge der Regeln ist also „durchaus willkürlich, durch und durch zufällig. Die „Methode hat also keine Ordnung in sich selber, kei„nen Fortschritt in sich selber, sondern sie giebt sich „ganz an die äußere Empirie gefangen und verliert „so allen Charakter von Allgemeinheit und Wissen„schaftlichkeit.“ Hiegegen ist Folgendes zu bemerken: Einmal weiß ich doch keinen Hamiltonianer, welcher den Grundsatz aufgestellt hätte, daß man den Unterricht mit einem beliebigen Schriftsteller beginnen könne; sodann ist nicht einmal das, daß es gerade ein alter Schriftsteller ist, womit man den Anfang macht, für die Methode wesentlich; aber selbst, wenn ein für die Hamilton'sche Methode ausdrücklich ausgearbeitetes, methodisch geordnetes Elementarbuch nicht möglich wäre, so wäre wenigstens die alte Methode des Elementarunterrichts um nichts wissenschaftlicher, sofern man unter Wissenschaftlichkeit, wie man es auf dieser Stufe muß, vernünftige, methodische Ordnung versteht; was in der systematischen Grammatik vorn steht, paßt deßhalb noch nicht zur historisch ersten Grundlage in dem Geiste des Knaben; für ihn ist die Reihenfolge der Regeln in der Grammatik eine durchaus zufällige. Deinhardt hätte nach seinen eigenen Grundsätzen, nach welchen er von dem Elementarunterricht die empirische Auffassung der Sprache fordert und die Anschauung als Grundlage der Vorstellung und des Begriffs diesem vorausgehen läßt, die Hamilton'sche Methode gerade empfeh-

len sollen, da die Knaben nach ihr zuerst mit dem Anschaulichen, dem Sprachstoff, bekannt gemacht und aus diesem dann erst das Allgemeine zu erkennen angeleitet werden.

Wenn der Hamilton'sche Grundsatz: der Sprachstoff müsse vor den grammatischen Regeln angeeignet werden, bei Kröger so ausgedrückt wird: man müsse den Unterricht mit der Analyse beginnen und mit der Synthese endigen, so bricht Schwarz in die Exclamationen aus (p. 30): „Was soll denn um's „Himmelswillen diese so gepriesene Analysis eigentlich und in Wahrheit besagen? Das heißt also „analysiren oder ein organisches Gebilde zergliedern, „wenn es in abgelöste Theile zerschnitten wird, wenn „man den Schüler lehrt (Taf. Lehrb. d. griech. Spr. „p. 19), ὁ λαβὼν αὐτοῦ τὴν μαρτυρίαν ἐσφράγιζε, ὅτι „etc. heiße: der gegriffenhabende seiner die Zeugniß „siegelte, daß ꝛc.?“ Mit welchem Namen soll man dieß Verfahren bezeichnen?! Doch — kein Wort hierüber! Aus Krögers ganzer Darstellung ist doch gewiß dem Unbefangenen deutlich genug, in welchem Sinne er das Wort „Analyse“ gebraucht. Wenn man den Schüler den gegebenen concreten Stoff untersuchen, das Wesentliche, Allgemeine darin erkennen und so das zu Grunde liegende Gesetz finden lehrt, so wird er nach dem allgemein geltenden Sprachgebrauch auf analytischem Wege unterrichtet, und von dieser Behandlung des Stoffs also, von der „Ableitung der Regeln aus den gegebenen Materialien“, ist bei Kröger die Rede, nicht aber von der wörtlichen Uebersetzung aus der fremden Sprache, welche hiefür an sich nicht wesentlich ist und welche wir deßwegen auch erst, wenn von der Art der Ausführung des ersten

Hamilton'schen Hauptgrundsatzes die Rede ist, zu besprechen haben. Freilich scheint Schwarz den Ausdruck „Analysis" nach dem Folgenden für gleichbedeutend mit „Uebersetzungs-Manier" zu nehmen, denn „um den Unterschied zwischen unserer und der „Hamilton'schen Analysis bei der Uebersetzung aus „dem Lateinischen zu veranschaulichen", bringt er (p. 32—35) eine längere Stelle aus Livius mit der Uebersetzung, 1) nach Hamilton (den er dazu noch, damit die vermeintliche Ungereimtheit um so greller hervortrete, so übersetzen läßt, daß es nach dessen eigenem System falsch wäre: excusationem accipere „die Entschuldigung empfangen" statt des auch etymologisch genaueren „annehmen" und eo die — ohne ein qui — „demjenigen Tag" statt „demselben Tag"); 2) wie sie ein Schüler aufs Erstemal — 3) wie er (oder der Lehrer?) sie nachher liefert. Das Alles beweist nichts, als daß die wörtliche Uebersetzung nicht die rein Deutsche ist, was jeder Hamiltonianer, ohne damit eine Schwäche seiner Methode zuzugeben, sehr gerne einräumen wird. Nach p. 31. endlich versteht Schwarz unter dem analytischen Verfahren das gewöhnliche sogenannte Construiren, d. h. die Operation, daß man die Theile eines (einfachen oder zusammengesetzten) Satzes in der Ordnung an einander reiht, in welcher sie nach logisch-grammatischen Gesetzen auf einander folgen. Man gebraucht für dieses Verfahren manchmal den Ausdruck analysiren (wohl nur das Zeitwort); allein das ist doch offenbar nicht der Sinn, in welchem die Hamilton'sche Methode eine analytische seyn will. Uebrigens sehe ich durchaus keinen Grund, warum der Hamilton'sche Schüler nicht eben so gut soll analysiren können, als

der Schüler der alten Methode, wenn analysiren so viel ist als construiren, d. h. das Subject und dessen nähere Bestimmungen, das Prädicat und was dazu gehört, aufzeigen u. s. f.

Von jenem analytischen Verfahren verspricht nun die Hamilton'sche Methode bedeutende Vortheile. Daß von dem Schüler selbst abstrahirte Regeln ihm verständlicher sind, als von dem Lehrer vorgesprochene oder in der Grammatik gefundene, das, meine ich, springt in die Augen; es ist doch gewiß besser, wenn eine Reihe concreter Fälle in seinem Bewußtseyn liegt als die Grundlage, auf welche er dann selbst die Regel baut, als wenn ihm das Abstracte, was eben als Solches schon den Knaben anwidert und zurückstößt, vorgesprochen wird, und die Beispiele, welche die Regel klar machen sollen, erst hintendrein kommen. Eine solche Regel wird aber auch behältlicher seyn; denn das Selbstgefundene wird doch wohl länger haften, als das von außen Gegebene, auch wenn es bei diesem gelungen ist, es durch nachträgliche Beispiele zu verdeutlichen. Das Wichtigste aber ist, daß dieses Verfahren eine formal bildende Kraft hat, welche der alten Methode durchaus nicht inwohnt. Ich kann Schwarz keineswegs das Recht zugestehen, von der Hamilton'schen Methode selbst anzunehmen, daß sie die formale Bildung der Schüler im Allgemeinen nicht über den materiellen Nutzen des Lernens stelle, sondern sogar diesem hintansetze. Haben etwa einzelne Freunde der Hamilton'schen Methode*) dieses Verhält-

---

*) Kröger will nach p. 17., beide Zwecke müssen beim Unterricht vereint, und der formale dürfe nicht vorangestellt werden. Ist sein Sinn nicht etwa der, der formale Zweck dürfe die

niß umgekehrt, so haben auch Einzelne von den Freunden der alten Methode dieß gethan und man hat es bei jenen so wenig als bei diesen der Methode aufzurechnen. Die Freunde der Hamilton'schen Methode können also insofern die ganze weitläufige Auseinandersetzung von Schwarz p. 60—82 zu Gunsten der formalen Bildung als des Hauptzwecks beim Unterrichte und was er auch an andern Stellen hierüber sagt, utiliter acceptiren und sich hierin ganz mit ihm einverstanden erklären. Das Gedächtniß des Schülers einmal übt und stärkt die Hamilton'sche Methode nicht minder als die alte, nur bietet ihm jene darin eine dankenswerthe Stütze, daß sie ihm nur Verständliches übergiebt. Auf strenges Memoriren und beständiges Repetiren legt Hamilton ein großes Gewicht und es ist klar, daß dieß eine conditio sine qua non für seine Methode ist; doch kann man eben dieß nicht gerade zu den wesentlichen, unterscheidenden Merkmalen derselben rechnen, da ein vernünftiger Lehrer bei jeder Methode diesen Grundsatz befolgt. Bei welcher Methode wird aber wohl der Verstand mehr geweckt und geübt, bei derjenigen, welche dem Schüler reichen Stoff zur Verarbeitung darbietet und ihn auffordert,

Rücksicht auf den andern nicht ganz verdrängen, nun, so mag er seine Behauptung selbst gegen Schwarz verfechten — die Hamilton'sche Methode geht dieser Streit nichts an. Auf welche Weise übrigens Schwarz seinen Gegner bekämpft, mag man aus Folgendem abnehmen: Kröger spricht vom formellen und materiellen Zweck des Sprachenerlernens; durch einen Druckfehler, der aber aus dem Zusammenhang aufs Klarste als solcher zu erkennen ist, steht dafür Sprechenerlernen, und Schwarz bestreitet ihn dann unter der Voraussetzung, die letztere Lesart sey richtig.

die Gesetze darin zu suchen, oder bei derjenigen, welche ihm die schon fertigen Präparate der Abstraction vorlegt, mit der Aufforderung, sie nun in sich aufzunehmen? Und daß es der Geschmacksbildung förderlicher ist, wenn man Knaben, die eine fremde Sprache lernen sollen, von Anfang an wohlgewählte Darstellungen in derselben vorlegt, deren Betrachtung und Aneignung Sprach- und Schönheitssinn zu nähren geeignet ist, als wenn man sie mit Declinationen und Conjugationen, mit Vocabeln und etwa auch abgerissenen Sätzchen abspeist, das sollte doch keinem Zweifel unterworfen scheinen.

Es ergiebt sich hieraus von selbst, was von dem Vorwurf zu halten ist, daß „die hamiltonisch-pädagogische Panakeia die Trägheit der Knaben doch auch „nicht hinwegschmeicheln könne" (p. 10), daß „Abneigung gegen alle süßliche Erziehungstheorie mit „Vertheidigung Hamilton'scher Grundsätze völlig un-„vereinbar sey" (p. 43) u. dgl. Man kann von der Hamilton'schen Methode nicht in Wahrheit sagen, was Schwarz behauptet p. 47: „Sie macht freilich solche „Forderungen, die nur den unfähigeren Schülern ohne „Kraft und Willen zum Denken allenfalls genügen „könnten, während sie die Fähigeren bald anwidern „müssen; wiewohl bei den unfähigen um so weniger „etwas dabei herauskommen kann, je mechanischer diese „Behandlungsart der Sprache ist." Die Hamilton'sche Methode macht an Lehrer und Schüler ernste Ansprüche, sie fordert Kraftaufwand und Anstrengung, aber freilich keine unnatürliche, dem Knabenalter und der Knabennatur geradezu widerstrebende. Sie glaubt nicht, daß die Kräfte des Knaben sich ohne dessen eigene Thätigkeit entwickeln lassen, aber sie glaubt den

Gang der naturgemäßen Entwicklung besser beobachtet zu haben, als die alte Methode, und den Winken der Natur folgen zu müssen. Wiederum ist es ein unpsychologischer Vorwurf, durch welchen Schwarz dazu noch mit sich selber in Widerspruch tritt, wenn er sagt, die Hamilton'sche Methode wolle auf einmal Alles erreichen, „indem sie den Schüler unmittelbar „durch Einen Sprung auf das fremde Sprachfeld ver„setze, wo er weder Pfade noch Wegweiser gewahr „werde, während die alte Methode successiv und in „gemessenem Vorschritte zu Werke gehe" (p. 47.) Ich bin nach dem Obigen der Ansicht, daß gerade deßwegen die Hamilton'sche Methode zu preisen und für die naturgemäße zu halten sey, weil sie die Sprache von Anfang an in ihrem Leben, als eine Gedanken enthaltende Form erscheinen läßt, während die Ordnung der alten Methode nur für den Lehrer bequem, für den Schüler lähmend ist.

Aber freilich, wie wird es bei dem allmählichen Abstrahiren der Regeln mit dem Componiren, d. h. mit dem Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde gehen? rufen die Anhänger der alten Methode, und das ist freilich ein böser Einwand, der in dem Herzen manches Präceptors ein düsteres Echo findet; denn es steckt die weitere Frage dahinter: wie wird es unsern Schülern im Landexamen gehen, wo die Hauptschlacht auf dem Felde der Composition, die doppelt so viele Numern giebt, als die Exposition, geschlagen wird? Eine schlimme Aussicht für die Hamilton'sche Methode, die sich da aufthut! eine Instanz, die ihr den Stab zu brechen droht, und die gewiß hauptsächlich daran Schuld ist, daß noch so wenige von unsern Lehrern einen Versuch mit der Ha-

milton'schen Methode gewagt haben; man setzt seine eigene Reputation nicht gern aufs Spiel! Aber ich denke doch nicht, daß es so gefährlich ist, als es aussieht. Der Hamilton'sche Lehrer kann freilich nicht bald mit dem eigentlichen Componiren kommen, geschweige denn, daß er es von Anfang an als Hauptmittel zur Einübung der Grammatik gebrauchen sollte. Er wird eine geraume Zeit rüstig darauf los exponiren, auswendig lernen, Regeln bilden lassen, während die Schüler nach der alten Methode längst über Argumentlein sitzen. Aber wenn sein Schüler einmal Vieles gelesen und die am häufigsten vorkommenden Regeln sich abstrahirt hat, so kann er jene Anderen im Componiren bald einholen. Er wird sogar leicht dahin kommen, daß er die fremde Form gewandter handhabt, als der Schüler der alten Methode; denn dieser kennt sie mehr nur aus Regelsätzen, er weiß mehr von dem Skelett der fremden Sprache, als von der lebensfrischen Bekleidung desselben, deßwegen bewegt er sich in ihr so ängstlich, wie Einer, dessen Füße „in spanische Stiefeln eingeschnürt“ sind. Muß aber dem Lehrer daran gelegen seyn, im Componiren bald ein gewisses Ziel zu erreichen, so darf er, nachdem das Obige vorausgegangen, nur einen grammatischen Cursus mit Compositions-Uebungen verbunden beginnen, so wird er sich der raschen Fortschritte seiner Schüler auch hierin freuen können. Ich darf mich in dieser Hinsicht auf die Erfahrungen berufen, welche ich bei dem oben erzählten Versuch im Griechischen gemacht habe. Die Knaben durften während der ersten drei Vierteljahre keinen Buchstaben componiren; es wurde keine Minute mit ihnen auf die sonst so peinliche Einübung der Formenlehre durch Composi-

tion verwendet; als ich ihnen aber kleine Fabeln, Erzählungen u. dgl. zum Componiren dictirte, machten sie im Durchschnitt weniger Fehler, als die nach der alten Methode unterrichteten, und alle jene Hamiltonianer — es waren fünf junge Theologen darunter — bestanden im Landexamen gut, zum Theil mit Auszeichnung. Ein anderes Beispiel ist mir in neuester Zeit vorgekommen, und zwar mit der lateinischen Sprache. Der eilfjährige Sohn des Pf. P. in S., mit welchem sein Vater vor zwei Jahren das Latein nach Hamilton'scher Methode angefangen und den Unterricht dazu noch nur mit bedeutenden Unterbrechungen fortgesetzt hatte, kam auf eine Woche zur Probe in meine Schule und arbeitete mit meiner zweiten Abtheilung, deren Schüler im Durchschnitt in seinem Alter stehen, also nach der alten Methode 4—5 Jahre unterrichtet worden sind. Diesen war aber der junge P. nicht nur an Fertigkeit im Exponiren um ein Gutes überlegen, sondern auch im Componiren, das er noch nicht sehr lange vorher angefangen hatte, den Besseren gleich. In der Zeit bis zum neunten Jahre aber, welche diese großentheils dem Latein hatten opfern müssen, hatte er sich in Geographie, Geschichte u. s. f. Kenntnisse gesammelt, wie man sie von den Andern billigerweise gar nicht fordern konnte. In Würtemberg wird aber allerdings der Hamilton'sche Lehrer, sobald einmal das Landexamen näher rückt, durch diesen äußeren Grund sich bestimmt sehen, mehr Zeit, als er vielleicht nach seinen sonstigen Ansichten für gut hält, auf die Compositions-Uebungen zu verwenden, um seine Schüler in der Grammatik zu befestigen; aber ob er davon einen nachhaltigen Erfolg hofft, ob überhaupt die correcten Arbeiten

unserer 14jährigen Knaben nicht frühreife Früchte sind, ob die Leistungen des 18jährigen Jünglings und des Mannes im Verhältniß stehen zu denen des Knaben, das sind freilich ganz andere Fragen, die aber einem gewissenhaften Manne viel zu schaffen machen können.

Im Bisherigen habe ich nur die beiden Hauptgrundsätze der Hamilton'schen Methode betrachtet und die Gründe für und gegen dieselben geprüft. Wenn verschiedene Lehrer diese Grundsätze befolgen, so mögen sie bei der Ausführung im Einzelnen von einander abweichen: das Wesentliche ist ihnen doch gemeinsam. Es sind aber allerdings von mehreren Puncten aus divergirende Wege zum gemeinschaftlichen Ziele denkbar, deren Untersuchung nunmehr am Platze seyn wird.

Was zuerst das Verfahren beim Uebersetzen betrifft, so werden es so ziemlich alle Freunde der Hamilton'schen Methode als nothwendig erkennen, daß der Lehrer die Uebersetzung des in der fremden Sprache vorliegenden Stoffes dem Schüler mündlich gebe und zum Behuf der Wiederholung ein zweiter Abdruck der exponirten Sätze mit der Uebersetzung zwischen den Zeilen in den Händen der Schüler sey. Die Schüler könnten sich, wenn sie nicht etwa in unzähligen Anmerkungen bei vorkommenden abgeleiteten Formen auf die Grundform verwiesen würden, was wohl kein Hamilton'sches Lehrbuch für zweckmäßig erachten wird, unmöglich mit Hülfe des Wörterbuchs auf das Vorkommende vorbereiten.*) Es wäre auch reiner

*) Eine unbedeutende Modification des oben Gesagten ist es, wenn sich die Schüler mit Hülfe der zwischenzeiligen Übersetzung vorzubereiten haben.

Zeitverlust, wenn man das Lehrbuch so einrichtete, daß sie dieß könnten; denn wozu soll denn das Blättern im Wörterbuch dienen? Will man etwa geltend machen, daß die Schüler beim Aufschlagen eines Wortes auch noch andere Bedeutungen desselben (freilich sehr flüchtig) kennen lernen, so wird dieser Gewinn gewiß aufgewogen durch den Nachtheil, daß eben damit, so wie durch das Umherschweifen des Auges auf den Blättern die Schüler schon auf den ersten Stufen des Unterrichts, auf welchen ihnen gesammelte Aufmerksamkeit in besonderem Grade nöthig ist, aber auch schwer wird, fast nothwendig zerstreut und die Gedanken an das Umherflattern gewöhnt werden, und man kann also die hierauf verwendete Zeit des Schülers nur für verloren achten. Schwarz wird nun zwar diese Gründe vielleicht zu den „abgeschmackten und lächerlichen Einwendungen gegen den Gebrauch eines „Wörterbuchs" (p. 15) rechnen; allein da ich sie nirgends von ihm entkräftet sehe, so werde ich sie, bis ich eines Besseren belehrt werde, einstweilen für triftig halten. Dagegen kann ich es meinerseits für keine triftige Einwendung gegen das Vorsprechen der Uebersetzung und die Interlinearversion ansehen, wenn Schwarz p. 15. sagt, daß dieß „den Knaben, dessen „selbstthätige Denkkraft sich doch schon einigermaßen „zu äußern anfängt, und deßhalb nach weiterer Anregung und Beschäftigung verlangt, in einem wahrhaft geisttödtenden, papagaimäßigen Nachsprechen und „Nachplappern eingefangen halte." Es ist nun einmal unabänderliches Naturgesetz, daß der Mensch alles Historische (im weiteren Sinne des Worts) lernen, nicht aus sich selber schöpfen, sondern von Andern sich mittheilen lassen muß. So ist denn auch der Sprach-

stoff etwas rein Gegebenes, bei dessen Aufnahme sich der Mensch passiv verhalten muß, und ich möchte wissen, ob sich die Knaben beim Präpariren nach der alten Methode anders dabei verhalten? Oder was macht es denn in Bezug auf die Selbstthätigkeit des Knaben aus, ob ihm sein Lehrer, oder sein Lexicon die Bedeutungen vorspricht? Er muß zwar nach der alten Methode dem deutschen Worte nun erst die dem Latein entsprechende Form geben, also z. B. bei laudabit aus dem „laudo ich lobe" in seinem Präparationshefte herausnehmen „er wird loben"; allein diese Thätigkeit wird seine Denkkraft nicht sonderlich anregen und beschäftigen, und die Aufforderung, welche der Hamilton'sche Schüler hat, aus den gegebenen Formen sich das Allgemeine, das von der Muttersprache Unterscheidende zu abstrahiren, mag dem leicht das Gegengewicht halten. Steht aber der Schüler auf derjenigen Stufe, auf welcher er nach der alten Methode ein größeres Wörterbuch braucht, so daß die Auswahl der richtigen, passenden Bedeutung aus den vielen und verschiedenen Bedeutungen eines Wortes seine Urtheilskraft übt, so wird er sich desselben nach der Hamilton'schen Methode auch bedienen, wo er es nöthig hat; denn es wird noch niemand eingefallen seyn, dem Knaben immer solche Interlinearversionen zu geben.

Die Uebersetzung selbst aber wird wohl, ungeachtet der gerade gegen diesen Punct vorzugsweise gerichteten Angriffe der Gegner, eine durchaus wörtliche seyn müssen. Mag auch ein ausgezeichneter Kopf aus einer freieren Uebersetzung nach und nach den nächsten Sinn der fremden Wörter verstehen lernen; im Allgemeinen darf man auf eminente Sagacität nicht rech-

nen. Der gewöhnliche Kopf wird nur bei einer streng wörtlichen Uebersetzung die Bedeutung der fremden Formen verstehen und sich die Gesetze der Formenlehre und Syntax abstahiren lernen; es könnte ihn nur verwirren, wenn, um ein ganz einfaches Beispiel zu gebrauchen, in den Sätzen „Cajum vituperavit" und „Cajo pepercit" Cajo und Cajum „den Cajus" übersetzt wäre; heißt es aber „dem Cajus verschonte er," so wird er lernen, daß dem accus. Cajum der dat. Cajo entspricht und daß pepercit mit dem dat. verbunden wird. Nur die wörtliche Uebersetzung stellt das Eigenthümliche einer jeden Sprache, der Muttersprache wie der fremden, in das wünschenswerthe helle Licht und läßt die Unterschiede Beider scharf hervortreten. Wenn quum quisque sciat übersetzt würde „da jeder weiß", so würde dem Hamilton'schen Schüler die betreffende Eigenthümlichkeit des Lateinischen nicht erkennbar gemacht, wie dieß durch die Uebersetzung „da jeder wisse" geschieht. Die Verschiedenheit der Wortstellung besonders kann ihm auf keine andere Weise so leicht zum klaren Bewußtseyn gebracht werden, als wenn er zuerst die wörtliche Uebersetzung vernimmt; gerade die Schroffheit der Nebeneinanderstellung macht die Auffassung des Characteristischen um so leichter. Der Schüler muß allerdings, wie sich von selbst versteht, wissen, daß die Interlinearversion nur die Uebersetzung der einzelnen Wörter giebt und geben will, nicht aber eine Uebersetzung der Sätze, daß man nur fragen kann, ob das einzelne deutsche Wort dem einzelnen in der fremden Sprache genau entspreche, nicht aber, ob die deutschen Wörter zusammengelesen ohne Weiteres einen deutlichen Sinn geben; und eben so natürlich ist, daß der

Schüler von Anfange an aus der wörtlichen Uebersetzung eine richtig deutsche zu machen angeleitet werden und daß die Nachhülfe des Lehrers eintreten muß, wo der Schüler nicht von selbst den rechten Weg findet. Hat aber der Schüler das Eigenthümliche der fremden Sprache auch in seiner Muttersprache nachgebildet vor sich, so wird er die Umformung in richtiges Deutsch mit weit klarerem Bewußtseyn vornehmen, als wenn das Mittelglied der wörtlichen Uebersetzung fehlte. Der Schüler der alten Methode wird die letztere, wenn es gut geht, mehr oder weniger unbewußt suppliren und also ebenfalls erst über diese Brücke zur rein deutschen Uebersetzung gelangen; aber ist es nicht offenbar fördernd für die Deutlichkeit des Verständnisses, wenn diese Operation nicht nur im Geiste, sondern auch in Worten vollzogen wird? Hindert dagegen nicht der Lehrer selbst die Gründlichkeit der Auffassung, wenn er, wie es bei der alten Methode sehr häufig geschieht, dem Schüler von vorn herein durch das sogenannte Construiren über die Schwierigkeiten hinweghilft? Dieser Grund ist es, den auch Klumpp (vgl. p. 21) geltend macht, indem er sagt: „bei jeder Uebersetzung müsse jene Verunstaltung der „Rede eintreten, sobald man sich genaue Rechenschaft „von einem Satze geben wolle. Zwar helfe die jeder „Sprache gemeinsame logische Wortverbindung die „Gedankenverschlingungen auflösen; aber die alte Me„thode leite den Schüler mit verbundenen Augen durch „die Schwierigkeiten hindurch, welche Hamilton mit „sicherem Blicke überwinden lehre.“ Das nennt nun Schwarz eine seltsame, spinose Darstellung der Sache und fragt: „Welche Rede soll denn durch die construi„rende Weise entstellt werden? Die in der Mutter-

„sprache wieder gegebene, oder die zu übertragende?“ Durch das Construiren freilich keine, das sagt auch Klumpp weder hier (p. 12. des Programms), noch sonst irgendwo; wohl aber die Muttersprache durch die wörtliche Uebersetzung, welche, ausgesprochen oder nur gedacht, das nothwendige medium sey, wenn man sich seiner Gründe beim Uebersetzen deutlich bewußt werden wolle. Die ganze Erörterung, welche bei Schwarz folgt p. 21. fg. ist hiemit als nicht treffend zurückgewiesen.*) Auch die weitere Instanz, welche Schwarz sodann macht, wird in dem Bisherigen so ziemlich ihre Erledigung finden; er sagt nämlich p. 23.: „Wenn man der Entstellung durch „die wörtliche Uebersetzung nachher wieder zu Hülfe „kommt, so war dieß Geschäft um so überflüssiger, als

*) Eine gleiche Verwechslung — gelinde ausgedrückt — findet Statt, wenn Schwarz fortfährt: „Hamilton stellt dem Schü„ler immer nur den fremden Sprachkörper mit seiner Gliede„rung in demselben, ganz identischen, Zuschnitte des, an sich „specifisch verschiedenen, deutschen Gewandes vor Augen, daß „derselbe in der That und Wahrheit Ununterscheidbares, folg„lich Nichts wahrnimmt, da ihm das Fremde fremd ist, und „das Bekannte, an welchem und durch welches das Fremde „erkannt werden soll, fremd gemacht wird.“ Das Lateinische z. B. ist dem Schüler Anfangs rücksichtlich der Wörter sowohl als auch der Verbindungsweise fremd; die wörtliche Uebersetzung giebt nun statt der unbekannten Wörter bekannte, aber noch in der Verbindungsweise der fremden Sprache; mittelst der bekannten Wörter kommt der Schüler zum Verständniß des Sinnes und indem er dann die richtige Uebersetzung mit der wörtlichen vergleicht, erkennt er auch den Unterschied der Verbindungsweise der eigenen und der fremden Sprache. Die triumphirende Anmerkung gegen Tafel p. 23. wäre demnach zu ersparen gewesen.

„es neben dem Zeitverluste noch ein Verwirrendes, „der Sprachorientirung Entgegenwirkendes war, we- „nigstens dem Schüler nicht zum Verständnisse der „fremden Wortfügung behülflich seyn konnte, da ihm „die fremde Rede eben durch die, an sich zwar schein- „bare, aber für den nur mittelbar interpretirenden „wirkliche, Losreißung aus ihren Fugen größtentheils „als bloße lose Wörterreihe erscheinen mußte.“ Nur in Bezug auf den letzten Satz muß ich noch bei- fügen, daß dieß, wenn der Lehrer der Methode nur einigermaßen gewachsen ist, nicht der Fall seyn kann. Der Versuch, welchen Schwarz nach p. 23. mit sei- nem eilfthalbjährigen Töchterchen anstellte, beweist so wenig, als das Lachen des Kindes über das sonder- bare Deutsch der ihm vorgelegten zwischenzeiligen Ueber- setzung; jener Versuch mußte nothwendig mißlingen. Das Kind verstand den Sinn des Vorgelesenen nicht sogleich, natürlich, weil es vor- aussetzte, die Wörter seyen schon so verbunden, wie es nach den Gesetzen der deutschen Sprache der Sinn erfordere, und weil es die abweichende Wortstellung und Satzverbindung des Griechischen noch nicht kannte; ein Hamilton'scher Schüler würde nach wenigen Un- terrichtsstunden keine Schwierigkeiten in jener Stelle gefunden haben, und selbst jenes Kind verstand (nach p. 24.) die mehrmals vorgelesene Stelle mit der Nach- hülfe des Vaters. Ueberdieß bezeichnet dieser das Mädchen selbst als ein Kind, das „noch keine fremde Sprache, und die deutsche noch nicht grammatikalisch erlernt habe.“

Es ergiebt sich hieraus, was von der p. 30. an- gedeuteten Besorgniß, die Knaben möchten bei der Hamilton'schen Methode ihre Muttersprache ver-

lernen, *) und von den Exclamationen „über das „Einstopfen des unverstandenen Hamilton'schen Wort„quarks — den maschinenmäßigen Uebersetzungs„Mechanismus" (p. 10. 52.) und ähnlichen Redensarten zu denken ist. Kein Knabe wird deßwegen im Deutschen „die Weg" sagen, weil τὴν ὁδόν so übersetzt war; leicht aber wird ihm die Notiz, daß ὁδός femininum ist, dadurch behältlicher geworden seyn, als wenn er von vorn herein nur „den Weg" übersetzt hätte. Sagt aber Schwarz p. 12. „Der „Hamilton'sche Schüler nimmt kein geregeltes Mate„rial in sich auf, wenn ihm „Omnia ejus ope „creata sunt" mit dem deutschen Quark vorgesagt „und eingelehrt wird: „Alle desselben durch Hülfe ge„schaffen sind;" oder nach dem Griechischen πάντα τῇ „αὐτοῦ χειρὶ κεκτισμένα ἐστιν, „Alle der desselben Hand „geschaffen ist?"" — so dient zur Antwort: das Lateinische, das er in sich aufnimmt, ist bereits geregelt, und das Deutsche wird es beim Unterrichte mit leichter Mühe.

Es wäre demnach eine unglückliche Verbesserung der Hamilton'schen Methode, wenn nach p. 35. „dem

*) In Beziehung auf das ungünstige Resultat eines dort erzählten Versuchs mit der Hamilton'schen Methode berufe ich mich auf die Worte von Schwarz selbst p. 25: „Wie viel von „solchen Personalbeispielen, die sich nicht näher prüfen lassen „und meistens nicht näher geprüft worden sind, zu halten sey, „ist eine bekannte Sache". Häufig mag namentlich darin fehlgegriffen werden, daß man den allgemeinen, aber bei der Hamilton'schen Methode insbesondere durchaus nothwendigen Grundsatz der Didactik, einem neuen Unterrichtsgegenstande im Anfange eine ansehnliche Stundenzahl zu widmen versäumt.

„Schüler wenigstens der ächt deutsch klingende „Wortsinn beigebracht würde, da eben die Abwei„chungen der Muttersprache von der Eigenthümlichkeit „der Ausdrucksweise und Satzbildung der fremden „Sprache auf diese selbst hinleiten“ — aus dem einfachen Grunde, weil diese Abweichungen eben durch die streng wörtliche Uebersetzung erst recht augenfällig werden. Während daher Schwarz glaubt, in der von ihm p. 35. fg. geschilderten Erziehungs-Anstalt seyen die gedruckten Uebersetzungen, welche die Zöglinge gebrauchen durften, wenigstens noch besser gewesen, als Hamilton'sche, bin ich vielmehr der Ueberzeugung, daß Uebersetzungen der letzteren Art lernbegierigen Knaben ein heilsames Förderungsmittel gewesen wären; aber freilich deutet Schwarz selbst noch mehrere Momente an, welche die ungenügenden Fortschritte jener Zöglinge hinreichend erklären, nur aber, wenn man billig ist, keine analoge Anwendung auf die Hamilton'sche Methode gestatten, wie dieß die Tendenz jener Schilderung zu seyn scheint. Um jedoch Einem Bekenntniß über die eigene Bildungslaufbahn das Andere an die Seite zu setzen, so gestehe ich, daß ich, von meinem sel. Vater mit großer Treue und Sorgfalt unterrichtet, auch unter den ausgezeichneten Lehrern, deren Unterricht ich im niederen Seminar genoß, dennoch als Jüngling es nie zur Sicherheit in meinem grammatischen Wissen, geschweige denn zu einem zusammenhängenden Erkennen gebracht, und was ich von sprachlichen Kenntnissen und Stilbildung beim Eintritt in die Lehrer-Laufbahn besaß, fast allein reichlicher, schon unter meinem sel. Vater begonnener Lectüre der Classiker zu verdanken gehabt habe.

Nicht so einfach scheint mir die Entscheidung der

weiteren Frage: ob es zweckmäßiger sey, die jedesmal passende Bedeutung eines Wortes in der Uebersetzung zu geben, oder die etymologisch erste. Für das Erstere wird angeführt, daß dann doch der Sinn eines Satzes leichter zu finden sey, während der Schüler bei der etymologisch ersten Bedeutung (Schwarz p. 14.) „nur Halb- oder Un- oder Miß-„verstandenes sich einpräge“; ferner, daß (p. 15), „bei „so vielen Wörtern die Urbedeutung ungewiß oder „gar nicht mehr auszumitteln und überhaupt das zu „frühe Etymologisiren eine mißliche Sache sey“ (vgl. auch p. 49. fg.). Von der andern Seite wird man sagen, der Lehrer müsse eben mit Benützung etwaiger Anmerkungen unter dem Text dem Schüler, wo es nöthig werde, von der ursprünglichen Bedeutung die jedesmal passende ableiten helfen, damit er den Sinn verstehe, ein Geschäft, welches die Einen (Schwarz p. 15.) als „verwirrend, als nicht nur unnützen, sondern schädlichen Zeitverlust“, die Andern als anziehend, Urtheilskraft und Scharfsinn weckend bezeichnen; in Bezug auf die Urbedeutungen aber müsse man sich eben mit dem Sicheren und Einleuchtenden begnügen, so werde es nicht mißlich, sondern vielmehr förderlich für den Knaben seyn, sich frühe damit bekannt zu zu machen. Ob ich nun wohl gestehe, daß mir die Gründe gegen die Wahl der Urbedeutung nicht gerade unerheblich vorkommen, so glaube ich doch, daß die andere Wagschale entschieden sinkt, hauptsächlich auch, weil der Schüler durch die ursprünglich meistens sinnlichen Grundbedeutungen einen tieferen Blick in das Wesen der Sprache überhaupt und in die eigenthümliche Anschauungsweise des betreffenden Volkes insbesondere gewinnt, und weil er, wenn ihm die erste Bedeutung

fest eingeprägt ist, hierin ein geistiges Band für die abgeleiteten besitzt und so eine lebendigere Erkenntniß der fremden Sprache vermittelt wird.

Bei der Auswahl des Stoffes, der in der fremden Sprache dem Schüler vorgelegt wird, müssen verschiedene Rücksichten in Betracht kommen. Der Inhalt sollte verständlich und für den Knaben anziehend, also vorzugsweise geschichtlich seyn, theilweise wenigstens in Gesprächsform gekleidet; der Ausdruck auf ein methodisches Fortschreiten vom Leichten zum Schweren berechnet; die Schwierigkeit aber hängt bei dieser Methode fast ganz von dem Grad der Uebereinstimmung zwischen der fremden und der Muttersprache ab; es wird also das genus, die Declination und Conjugation, die Derivation und Composition, die Rection und vorzüglich die Stellung der Wörter berücksichtigt werden müssen. *) Von den bisher erschienenen Hamilton'schen Lehrbüchern der alten Sprachen, welche mir bekannt geworden sind, ist keines allen diesen Forderungen ganz entsprechend. Mahn (Lehrb. der lat. Spr. Berlin 1832) hat die 30 ersten Capitel von Liv. Hist. XXI. gewählt; allein mit livianischen Perioden zu beginnen, werden wenige Lehrer rathsam finden; übrigens desavouirt Mahn die Hamilton'sche Methode ausdrücklich, wie andererseits die meisten Freunde dieser ihn desavouiren werden. Tafel hat, wie Hamilton selbst, das Evangelium

*) Die letztere Forderung macht Schwarz p. 9. an die Elementarbücher, behauptet aber, sie sey, soviel er wisse, in allen erfüllt. Das kann man jedoch von den Compositionsbüchern z. B., welche in Würtemberg am verbreitetsten sind, den Büchern von Werner und Gröbel, keineswegs sagen.

Johannis zu Grund gelegt; die Gründe, welche ich für entscheidend dagegen ansehe, habe ich schon oben angegeben. **Wagner** hat für die griechische Sprache die äsopischen Fabeln bearbeitet; allein nicht nur ist die Forderung eines methodischen Stufengangs von ihm gar nicht berücksichtigt, sondern „es enthält auch „der Text viele ungewöhnliche Wortformen und Fü„gungen, die zum Theil gegen die Regeln des atti„schen Sprachgebrauchs anstoßen, also, wenn es gut „geht, zum Vergessen gelernt werden, und auch die „Anmerkungen sind nicht recht planmäßig" (Corresp. Bl. für Lehrer in Würtemb. Heft 1. p. 11.). Es scheint mir überhaupt weder nothwendig noch zweckmäßig, daß man irgend ein Werk eines alten Schriftstellers so, wie es gegeben ist, zur Grundlage mache: die Alten haben nun einmal nicht für unsere Schulzwecke geschrieben. Es sollte aber doch eine lösbare Aufgabe seyn, ein nach den obigen oder ähnlichen Grundsätzen angelegtes Büchlein auszuarbeiten, zu welchem der Stoff, wenn es ja seyn soll, aus den alten Schriftstellern, besonders den leichteren Historikern ausgewählt und nach Maßgabe der methodischen Grundsätze (ja nicht nach den critisch besten MSS!) geändert und geordnet wäre; übrigens würde sich auch bei den neueren Latinisten viel Brauchbares finden. Schlöße sich hieran für einen zweiten Cursus im Lateinischen etwa eine rectificirte und castigirte Ausgabe des Justin, mit wenigen Anmerkungen, um das Lexicon entbehrlich zu machen, und Verweisungen auf die Grammatik, oder ein ähnliches Buch, so wäre überflüssig gesorgt.

Auch bei der **Ausführung des zweiten Hauptgrundsatzes** sind verschiedene Modificatio-

nen möglich. Dem Einen wird es naturgemäß vorkommen, die Abstraction der Regeln aus den concreten Erscheinungen dem Schüler durchaus selbst zu überlassen; der Andere wird die Nachhülfe von Seiten des Lehrers durchaus unerläßlich finden. Ich meines Theils bin der letzteren Ansicht; dem Kinde hilft man freilich keine Regeln über seine Muttersprache bilden; aber einmal hat es zur Erlernung seiner Muttersprache doch ungleich mehr Zeit und mehr Uebung, als für die fremde, und dann muß ihm, wenn es die Erstere einmal theoretisch erkennen soll, jedenfalls der Lehrer auch dazu helfen. Aus diesem Grunde darf man auch dem sich bildenden Sprachtact zwar Vieles, aber nicht Alles überlassen, sondern man muß es darauf anlegen, daß die Regeln dem Schüler nach und nach zum deutlichen Bewußtseyn kommen. Aber soll der Lehrer gleich von Anfang an darauf dringen, oder erst wann der Schüler eine gewisse Masse Stoff gesammelt hat? Für das Erstere haben sich neuerdings Stimmen erhoben — ich kann nicht beistimmen. Ich besorge, es möchte damit dem Wesentlichen der Methode zu nahe getreten und ein großer Theil ihrer Vortheile aufgegeben werden. Statt selbst abstrahiren zu lehren, wird dann der Lehrer wieder vordociren und der Schüler muß, wie bei der alten Methode, auf abstracte Worte achten und sie sich einzuprägen suchen; oder, wenn auf das Letztere nicht gedrungen wird, so wird er das Gehörte als leeren Schall an sich vorübergehen lassen. Hat der Schüler einmal eine ziemliche Menge Sätze exponirt und gelernt, so mag der Lehrer nach und nach ihm Anleitung geben, die ähnlichen Spracherscheinungen zusammenzustellen und das Gemeinsame darin herauszufinden, am besten

wohl, indem er Anfangs auf den bereits bekannten Stoff zurückgeht und ihn mit specieller Richtung auf diesen Zweck noch einmal durchnimmt. Formenlehre und Syntax der Zeit nach von einander zu sondern, wäre zwecklos; was am häufigsten vorkommt, wird zuerst betrachtet, also z. B. die historischen tempora, die Bildung des accusativus u. dgl.; erst später wird auch das minder Häufige hinzugenommen, bis zuletzt vollständige Schemata theils gemacht, theils vorgelegt und gelernt werden.

Wendet man gegen diese Methode ein, daß sie weit größere Ansprüche an den Lehrer mache, so erwidere ich, daß es für den Lehrer nur heilsam seyn kann, wenn er auch durch die Methode genöthigt wird, seiner Arbeit fortdauernd seine Aufmerksamkeit und sein Nachdenken zuzuwenden. Uebung und Erfahrung wird auch hier den Meister machen. Auf die Summe von Kenntnissen, welche die Lehrer besitzen müssen, um sie ihren Schülern beibringen zu können, werden sie ja doch in unserer Zeit ihre Ansprüche auf eine geachtete Stellung in der Gesellschaft nicht bauen wollen; sonst wäre ein fleißiger und begabter Schüler, nachdem er eine Classe durchlaufen hätte, eben damit auch im Stande, nunmehr als Lehrer dieser Classe aufzutreten. Im Lehren-Können muß der Grund ihrer Wirksamkeit und Achtbarkeit liegen, sie müssen ihr Geschäft als eine Kunst verstehen, oder jene Ansprüche zerrinnen wie ein Nebel vor dem Lichte der Wahrheit. Hält man aber die Forderungen, welche diese Methode an die Schüler macht, für zu groß, so führt mich dieß auf die Frage nach dem Alter, in welchem die Schüler das Erlernen fremder Sprachen beginnen sollen. Die Hamilton'sche Methode

setzt nämlich voraus, daß man nicht mit zarten Kindern, sondern mit wenigstens neunjährigen Knaben den Anfang mache*), und ich kann wenigstens nach den Erfahrungen, welche ich bisher als Lehrer gemacht habe, dieß nicht anders als gut heißen. Die Sprachkenntnisse, welche die 9 bis 10jährigen Knaben besitzen, nachdem sie 3 bis 4 Jahre Latein gelernt und den größten Theil der Unterrichtszeit darauf verwendet haben, sind bei der überwiegenden Mehrheit der Knaben in der That nicht der Mühe werth. Was können sie denn in der Regel in jenem Alter? Die Declinationen und Conjugationen, einige 100 Vocabeln, leichte Sätzchen exponiren und componiren — und dieß ist Alles. Dagegen sind Viele schon so sehr abgetrieben, ermangeln so sehr aller Lust und Freude am Lernen, daß sie nur verdrossen und gezwungen an dem gewohnten Karren fortziehen. Weil sie kein anderes Lernen kennen, als das ihrer Knabennatur nicht zusagende, so sind ihnen alle Bücher zuwider; sie lesen also auch nicht, was zu ihrer Unterhaltung und Belehrung dienen könnte, wovon die weitere Folge ist, daß der Kreis ihrer Begriffe sehr eingeschränkt bleibt, und daß sie bei ihren Compositions-

---

*) Damit fallen die Einwendungen hinweg, welche Schwarz (p. 29.) aus dem Umstande herleitet, „daß das Kind gar nicht „wisse, was er mit den zusammengefügten, in sich verflochtenen Satzganzen anfangen solle", oder p. 42. „daß es ein „blindes Herumtappen und leeres Brüten über Sätzen sey, „deren Auffassung die Kraft des Kindes übersteige." Anders verhält es sich aber allerdings mit lebenden Sprachen, wenn der Lehrer sie fertig spricht; denn die Erfahrung beweist, daß ein geschickter Lehrer den Unterricht alsdann schon bei zarten Kindern mit schönem Erfolg beginnen kann.

Uebungen Fehlgriffe thun, welche in eine höchst bedauerliche Urtheilsschwäche und Armuth an Sachkenntnissen hinein blicken lassen. Wird ihnen daher ein Knabe beigesellt, der bisher nur mit den sogenannten deutschen Fächern beschäftigt jetzt erst das Latein beginnt, so pflegt er sie in Kurzem nicht nur einzuholen, sondern zu überflügeln. Ich könnte eine hübsche Anzahl Namen nennen, wenn es gälte, die Erfahrungen, auf welche gestützt ich diese Behauptung ausspreche, im Einzelnen anzuführen. Das, was dem Gedächtniß anheimfällt, haben solche Knaben bald nachgeholt, und zu dem Andern bringen sie regeren Trieb nach Wissen, frischeren Muth, reiferen Verstand und eine Menge manchfach fördernder Realkenntnisse mit.

Eben deßhalb, weil sich vom zehenten Jahre an dasselbe erreichen lasse, womit man sonst die Zeit vom siebenten an zubringe, halten die Freunde der Hamilton'schen Methode einen großen Theil der auf die lateinische Sprache in den ersten Knabenjahren verwendeten Zeit für verloren und können ihre Klagen über diesen Zeitverlust noch nicht für unbegründet halten, wenn z. B. Schwarz dieselben p. 8. für „Nachklänge der Tafel'schen „Jeremiade" erklärt, welche keine Geltung mehr haben, sobald man „viele rühmliche Ausnahmen" zugebe. Einmal werden nicht wenige dieser Ausnahmen auf Rechnung glücklicher Inconsequenzen zu setzen seyn, und wenn sich dieses so verhält, so wird man die übrigen nur der unverwüstlichen Güte der Natur im Allgemeinen und der Trefflichkeit einzelner Naturen zuzuschreiben haben; *) und

*) Deßwegen ohne Zweifel limitirt auch Schwarz seine eigene Behauptung, „der historische Umstand, daß die bisherige Me-

dann sollte man eine Methode doch nach den Erfolgen beurtheilen, welche sie nicht bei besonders talentvollen, sondern bei den mittelmäßigen Köpfen, welche ja doch die Mehrzahl bilden, zu liefern im Stande ist. *) Eben so wenig werden sich die Hamiltonianer von der Frage nach den Früchten des Unterrichts zurückschrecken lassen, wenn Schwarz ihnen (p. 10.) den Vorwurf macht, „das sey ein kaufmännisch-kleinlicher „Maßstab, wonach die materielle Ausbeute des bisherigen, zumal elementarischen, Unterrichts im Verhältniß zum Zeitaufwand gemessen werde"; mit der Zeit haushalten, ist nicht kaufmännisch-kleinlich, und nicht nur über die Armuth an materiellen Kenntnissen, sondern auch über den Einfluß, welchen die alte Methode beim Anfang der Erlernung fremder Sprachen auf die formale Bildung habe, wird geklagt. Ein zweckmäßiges „Surrogat für die Periode des mittleren Knabenalters" (wenn Schwarz damit das Alter vom

---

„thode seit Jahrhunderten durch befriedigenden Erfolg nicht „bei Einzelnen, sondern bei der Gesammtheit der gebildeten „Klasse gekrönt worden sey, liefere einen sprechenden positiven „Beweis für ihr Recht auf die Schulherrschaft", p. 57. selbst durch die Bemerkung, daß er auf historische Beweise in solchen Dingen kein entscheidendes Gewicht lege, fügt aber hinzu: „Unsere Sprachmethode erfreut sich des Glücks, auf Ur„wahrheiten (?!) zu beruhen 2c".

*) Eben dieß, daß „die Mehrzahl der Schüler aus mittelmäßigen „Köpfen zu bestehen pflege", macht Schwarz p. 79. als ein Moment für den größeren Werth der überwiegenden Richtung auf formelle Bildung geltend, meint aber dabei nur die alte Methode, deren Resultate für die Geistesbildung neuster Zeit auch Hirzel im Correspondenzblatt für würtembergische Lehrer Heft 4. beleuchtet hat.

siebenten bis zehnten Jahre bezeichnen will) wird man doch wohl finden können, ohne daß man zu „Spielereien und Tändeleien“ (p. 10.) seine Zuflucht nähme. Außer den gewöhnlichen Fächern will ich nur deutsche Sprache, Raumlehre, Geographie und Naturgeschichte nennen, und ich glaube, hiemit eine hinreichende Menge zweckmäßigen, anziehenden, einer bildenden Behandlung vorzugsweise fähigen Stoffes angegeben zu haben. Warum es gerade „eine tändelnde Behandlung der Muttersprache und naturhistorische Spielereien“ seyn müssen, sehe ich nicht ein, und ich bin überzeugt, daß sich Klumpp sehr dagegen verwahren wird, daß er, wie ihm Schwarz p. 44. Schuld giebt, „in seinen gelehrten Schulen dieß gewollt habe“. Schwarz widerspricht sich übrigens selbst, indem er p. 51 sagt, „daß die deutsche Grammatik in ihrem syntactischen Theile der lateinischen an Schwierigkeit wenig nachgebe“; soviel, daß nachher der Unterricht in fremden Sprachen mit Nutzen daran geknüpft werden kann, vermag der Knabe auch vor dem zehenten Jahre von den Regeln der eigenen Sprache, deren Stoff er bereits besitzt, recht wohl zu begreifen und zu lernen; und warum sollte man es nicht vorziehen, in die Grammatik, die allerdings ihre Schwierigkeiten hat, den Schüler an dem Stoff, der ihm geläufig ist, einzuführen, als an dem, der ihm wenigstens großentheils noch unbekannt ist? Von den drei Gründen, warum man nach Schwarz (p. 52.) die Muttersprache an einer fremden, vorzugsweise der lateinischen, erlernen soll, enthält der letzte, „die Abweichung von der mechanisch angelernten Muttersprache“, allerdings etwas Wahres, daß nämlich die Erkenntniß auch dieses Gegenstandes, wie jedes an-

dern, durch Vergleichung desselben mit einem anderen, gleichartigen deutlicher wird; allein der natürliche Gang ist doch der, daß man zuerst die Gesetze der eigenen Sprache zu erkennen, und dann erst diese Erkenntniß durch Vergleichung mit den Gesetzen der fremden Sprache noch deutlicher zu machen sucht. Dazu kommt aber noch der Umstand, daß die Muttersprache, wenn ihre Betrachtung nur an die der fremden Sprache angelehnt wird, nie selbstständig in ihrem eigenthümlichen Organismus erkannt werden kann. Die beiden andern Gründe hingegen „der strenge Cha„racter der lateinischen Sprache nach Form und Bau „und der höhere Grad der inneren Gesetzmäßigkeit, „Festigkeit und Consequenz“, beruhen auf Ansichten über die deutsche Sprache, welche seit den Arbeiten der neueren Sprachforscher in diesem Felde bedeutenden Zweifeln unterliegen.*)

Schwarz widmet übrigens der Widerlegung des Systems, nach welchem die Grammatik der fremden Sprachen erst mit dem etwas reiferen Knaben begonnen wird, einen eigenen Abschnitt (p. 43—45.), welchen ich besonders zu beleuchten für zweckmäßig halte.

„Bis hieher,“ sagt Schwarz, „prüfte ich Krögers „Ansicht von dem neuen Lehrwege an sich, wie auch

*) Den gewichtigen Namen „Niethammer und Thiersch“, welche Schwarz zu Hülfe ruft, möge ein anderer gegenüber stehen, welchen Tafel („Hamilton und sein Gegner“ p. 13) anführt, nämlich Herder, der seine Erörterung über diesen Punct mit den Worten schließt: „Weg also mit dem Lateinischen, um an ihm die Grammatik zu erlernen. Hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache!“

„er ihn vorerst darstellt, als schlöße er den gramma„ticalischen Curs ganz aus. Ich glaubte damit nicht „nur den von ihm selbst vorgezeichneten, sondern auch „den rechten Weg einzuschlagen: denn ist seine Lehr„methode an sich falsch, so ist sie es auch mit den „hinterher angefügten Modificationen, nur in geringe„rem Maße“ — d. h. mit anderen Worten: „Bis hieher kämpfte ich gegen ein Schattenbild, gegen einen nescio quis; ich nahm keine Rücksicht darauf, daß K. das grammatische Studium wohl auch für nothwendig hält, nur nicht damit beginnen will, und daß er dieß nur da, wo er vom Anfang, vom ersten Stadium des Unterrichts, spricht, nicht besonders hervorhebt; ich verdammte seine Methode in einer Voraussetzung, von welcher ich nun wohl hinterher sagen kann, daß sie nicht richtig ist; denn habe ich das Bild, welches ich mir von ihr gemacht habe, mit Glück bekämpft, so wird sie wohl auch in ihrem wahren Wesen besiegt seyn.“ Braucht man sich denn deutlicher über den richtigen Gesichtspunct zu erklären, als Kröger thut, wenn er (p. 356. bei Kirchenr. Schwarz) sagt: „Wir wollen darum keineswegs den Unterricht „in der Grammatik verwerfen, halten das Studium „derselben vielmehr für sehr nöthig; nur möchten wir „die Bekanntschaft mit derselben nicht zur Grundlage „des Sprachunterrichts, weil manches Kind darüber „nicht zum Verstehen der Sprache selbst gelangt, und „die eigentlichen, feineren classischen Studien mehr für „den Jüngling gehören und dem Knaben nicht klar „werden“ -- ? Nach einigen schon oben berücksichtigten Bemerkungen fährt Schwarz nun fort: „Viele „Schüler treten schon im vierzehnten Lebensjahre aus: „viele giengen also des, auch von K. hoch angeschla-

„genen, grammatischen Gewinnes fast ganz verlustig.“ Keineswegs; denn die Muttersprache kann schon vor der Erlernung einer fremden grammatisch betrieben werden und die empirische Grammatik der fremden Sprache wird auch nach der Hamilton'schen Methode vor dem Zeitpunct, in welchem die Schüler gewöhnlich aus der lateinischen Schule austreten, absolvirt; dagegen werden eben jene Schüler, deren Interesse Schwarz hier verficht, sich nach dem neuen System mehr Realkenntnisse zu erwerben Gelegenheit haben, deren sie nach dem alten fast ganz verlustig giengen. „Woher aber auch nur Zeit dazu gewinnen, da dann „bei Vielen der grammaticalische Unterricht in drei, „bei den zur Theologie bestimmten Schülern in vier „fremden Sprachen (der lateinischen, griechischen, he„bräischen, französischen) beginnen würde? und Zeit „gewinnen für eine Anzahl von 30, 40 und manchmal „noch mehr Schülern; und Kraft und Lust erhalten „in den Schüler, und dem in vollem Athem bleibenden „Lehrer, damit sie nicht unter der Ueberladung erlah„men und erliegen?“ Da auch nach dem bisherigen System der grammaticalische Unterricht in allen diesen Sprachen, die lateinische ausgenommen, in der Regel erst nach dem 10ten Lebensjahre begonnen wird und die Schüler durch den früher genossenen Unterricht besser darauf vorbereitet sind, so trifft diese Einwendung das neue System nicht; so gut diese Schwierigkeiten bei der alten Methode überwunden werden, werden sie es auch bei der neuen, oder vielmehr nur noch besser, weil diese naturgemäßer und für den Knaben anziehender ist. „Und dieser Unterricht selbst, auch nur „in Einer Sprache ertheilt, wie wird er beschaffen „seyn, welche Früchte wird er tragen, da unaufhör-

„lich eine Menge von Verwechslungen und Schiefhei-
„ten, die sich in den Kopf des Knaben in Folge des
„mechanisch Gelesenen, Vordocirten und Eingestopften
„eingeschlichen und eingenistet haben, zum Vorschein
„kommen und fortwährende Berichtigungen und Aus-
„merzungen nothwendig machen werden?" — als ob nicht diese Uebelstände gerade umgekehrt die alte Methode drückten, in welcher eben das Vordociren und Einstopfen zu Hause ist, während der grammatische Unterricht nach der Hamilton'schen Methode dann nur ein Zusammenfassen dessen ist, was die Schüler mit Hülfe des Lehrers selbst gefunden und selbst gedacht haben. Das grammatische Wissen eines Knaben ist deßwegen noch nicht ein geordnetes, weil er es nach der Ordnung der Grammatik in sich aufgenommen hat. „Wie sollte ferner in einer mehrere Classen und
„Abtheilungen umfassenden Anstalt ein vernünftiger,
„systematisch aufsteigender, Stufengang bei jenem un-
„systematischen Lehrsysteme gedenkbar seyn?" Nach dem bisherigen Systeme weiß der obere Lehrer im Allgemeinen, was er bei den aus den unteren Classen übertretenden Schülern voraussetzen kann, hauptsächlich, weil er weiß, welche Lehrbücher sie durchgemacht haben; und ebenso wird es bei dem neuen Systeme seyn. „Endlich bedenke man, daß mit
„steigender Verstandesentwicklung die Unlust zu mecha-
„nischen Gedächtnißübungen steigt, und dieses Geschäft
„zugleich gestört und erschwert wird." Deßwegen werden bei dem neuen Systeme keine rein mechanische Gedächtnißübungen, deren Nothwendigkeit eben kein Glanzpunct des alten Systemes ist, angestellt, sondern die Thätigkeit des Verstandes wird wesentlich mit in Anspruch genommen und behauptet, daß durch diese

vereinigten Thätigkeiten mehr erreicht werde, als durch ihre Vereinzelung.

Diesen Punct betrifft auch das, was Deinhardt als seinen zweiten Hauptgrund der Hamilton'schen Methode entgegen hält. Er weist zuerst sehr schön die Wichtigkeit der Gedächtnißübungen für die Elementarstufe nach und fährt dann fort p. 199: Nichts sey zur Uebung des Gedächtnisses so ganz geschaffen, wie die Erlernung der Formenlehre einer fremden Sprache, weil diese die feinsten Unterschiede der Wörter aufzunehmen und mit absoluter Festigkeit zu behalten nöthige. Allein die Wichtigkeit der Gedächtnißübungen zugegeben, folgt daraus noch nicht, daß man die Schüler auf der Stufe des Elementar-Unterrichts gerade mit dem beschäftigen müsse, was ihnen unverständlich und abstoßend ist; vielmehr wird es gerade zweckmäßiger seyn, die Kraft des Gedächtnisses an verständlichem und anziehendem Stoffe zu üben und die fremden Formen den Knaben erst dann lernen zu lassen, wenn er ihre Bedeutung in der Sprache besser versteht und ein an anderem Stoffe erstarktes Gedächtniß dazu mitbringt.

Ich würde übrigens selbst in dem Falle, wenn es mir an und für sich nicht naturwidrig schiene, den Unterricht in fremden Sprachen früher anzufangen, doch nicht dafür stimmen; denn das Ziel, welches in den alten Sprachen von den besseren Köpfen im Durchschnitt jetzt erreicht wird, würde sich nach der neuen Methode auch vom zehenten Jahre an erreichen lassen, während ich die Hoffnung, bei früherem Anfangen es um Wesentliches weiter zu bringen, für täuschend hielte. Die Entwicklung des Knaben läßt sich nicht forciren; das, wofür der Sinn erst dem angehenden

Jünglinge erwacht, bleibt dem eigentlichen Knaben verschlossen: wenn man es also auch dahin zu bringen vermöchte, daß man die eigentlichen Gymnasialclassiker mit einer ganzen Abtheilung um zwei Jahre früher beginnen könnte, so würde ich es für eine Verkennung der natürlichen Entwicklungsstufen halten, dieß zu versuchen.

Es ist nun noch die Frage übrig, wie es bei der Hamilton'schen Methode mit den Compositions-Uebungen zu halten sey? Meint man damit, was freilich gewöhnlich nicht der Sinn ist, das sogenannte Retrovertiren, so kann man meiner Ansicht nach nicht zu frühe damit beginnen; den aus der fremden Sprache übersetzten Stoff müssen sich die Schüler so bekannt machen, daß sie, wenn man ihnen das Deutsche vorspricht, das Original fertig wiederholen können; dieselbe Uebung schriftlich zu wiederholen, mag bald zweckmäßig seyn; so wie dann die Regelbildung vorwärts schreitet, kann der Stoff nach und nach etwas freier werden, nur muthe man den Schülern hierin nicht zu frühe Schwieriges zu! Man muß die Zeit der Früchte abwarten können; erst wenn sie zeitig sind, können sie Werth haben. Besondere Compositionen zur Einübung der Formenlehre sind überflüssig; ein syntactischer Cursus wird später nicht zu umgehen seyn. Würde sich übrigens durch das Zusammenwirken vieler Kräfte und durch Austausch von Erfahrungen zwischen verschiedenen Lehrern ein Weg zu weiterer Ausbildung dieser Methode eröffnen, so möchte wohl bald das Bedürfniß von Compositionsbüchern, die auf die Lesebücher basirt wären, fühlbar werden, und wäre es ein wirkliches Bedürfniß, so

würde es auch auf seine Befriedigung nicht lange warten müssen.*)

Fassen wir nun das Bisherige kurz zusammen, so ergiebt sich uns Folgendes als das Resultat: Die Gründe für die Hamilton'sche Methode sind durch die neuesten Angriffe, welche sie erfahren hat, namentlich durch die Kritik von Schwarz, noch nicht widerlegt. Vielmehr stehen bis jetzt ihre beiden Hauptgrundsätze noch fest, daß man den Schüler die Erlernung fremder Sprachen nicht mit einzelnen Wörtern und Formen, sondern mit zusammenhängenden Sätzen beginnen lassen, und daß man ihm die Regeln nicht vordociren, sondern sie ihn selber finden

*) Dieses, so wie Mehreres im Bisherigen wird vielleicht den Gegnern der Hamilton'schen Methode Anlaß geben zu sagen: die Freunde derselben gestehen selbst, daß sie wenigstens bald zur alten Methode „einlenken" müssen; allein ich glaube, daß Hamilton selbst seine Methode nur der bisherigen ungemein zeitraubenden Art, die Erlernung fremder Sprachen anzufangen, substituiren wollte; jedenfalls wird, wenn gleich Schwarz auch p. 25. das Gegentheil voraussetzt, bei uns Niemand die Sache so ansehen, als ob man den Schülern, wenn sie einmal einen bedeutenden Wörtervorrath besitzen, immer noch Interlinearversionen geben, als ob man ihnen, wenn sie an einer Menge von Fällen die Spracheigenthümlichkeiten im Einzelnen erkannt haben, nicht auch den Weg zu vollständigerer Belehrung in der Grammatik zeigen und als ob man das erworbene Eigenthum nicht auch durch Compositionsübungen sichern und befestigen sollte. Geht man im Lateinischen etwa nach zwei Jahren, im Griechischen nach Einem Jahre allmählich zu der Weise über, in welcher bisher elf- bis zwölfjährige Knaben geführt wurden, so ist dieß für den Hamiltonianer die gerade Straße, in welche er nicht erst einzulenken braucht.

lassen müsse. Was die Ausführung dieser Grundsätze betrifft, so wird die Interlinearversion jedenfalls sehr wörtlich, vielleicht am besten etymologisch genau seyn müssen; in Betreff der Wahl des Stoffes aber entsprechen die bisher vorhandenen Lesebücher nicht allen methodischen Anforderungen. Will man sodann den zweiten der genannten Grundsätze durchführen, so kann man nicht mit Kindern, sondern man muß mit Knaben anfangen, welche wenigstens neun Jahre alt sind; diese Abweichung von der bisherigen Weise wäre jedoch ohne dieß, auch abgesehen von der Hamilton'schen Methode, in hohem Grade rathsam.

Hoffen wir daher von der hohen Behörde, *) daß sie die Einleitung von Versuchen mit der Hamilton'schen Methode durch unbefangene Männer unterstütze! Wenn viele tüchtige Lehrer sich vereinigten und möglichst umfassende Erfahrungen darüber zu sammeln suchten, so würde es dadurch weit mehr erleichtert werden, die Spreu von dem Waizen zu sondern und „das Gute zu behalten", als wenn noch zehen Flugschriften mit noch so gelehrtem Räsonnement darüber gewechselt würden. Ich für meinen Theil würde mich

*) Von ihr scheint freilich Schwarz ganz andere Maßregeln zu wünschen; denn wem sonst gilt denn die Klage (p. 58.) über „die leidige Lauheit derer, welchen der gediegensten Schutz- „und Trutzwaffen genug zu Gebote ständen, um weiteren „Eroberungen dieser Neuerungswuth Schranken zu setzen, wenn „sie nur vom Kampfmuthe und dem rücksichtslosen Drange, „ihrer Überzeugung und der absoluten Wahrheit objective Gel- „tung zu geben, so beseelt wären, wie sie es seyn könnten und „sollten" — ?

glücklich schätzen, wenn ich hoffen dürfte, durch gegenwärtige Blätter hie und da einem Anstoß in dieser Richtung zu geben und auf solche Weise dazu beizutragen, daß die Entscheidung dieser für den Jugendunterricht keineswegs unwichtigen Frage um einen Schritt gefördert würde.

Druckfehler.

Auf dem Titel l. Hamilton'sche statt Hamiltonische.
p. 10. L. 11 v. u. l. Deutsch statt Deutsch=.
p. 15. L. 10 v. u. l. entnommenen statt entnommene.
p. 18. L. 9 v. u. l. tilge das (,) nach Sache.
p. 30. L. 10 v. o. l. welche statt welches.
p. 31. L. 14 v. u. l. Hamilton'schen statt Hamilton'schon.
p. 44. L. 1 v. u. l. Erfolg statt Ersolg.
p. 48. L. 4 v. o. l. abstrahiren statt abstahiren.
p. 68. L. 3 v. u. l. Bedürfniß statt Bedürfuiß.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Bayerische StaatsBibliothek

Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Schmid, Karl Adolf,

Die Hamiltonische Frage

Stuttgart 1838

Paed.th. 6758 s

urn:nbn:de:bvb:12-bsb10932880-0